

**T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN
LİDERLİK UYGULAMALARININ
ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMUNA ETKİSİ**

Pınar ÇINARCI

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İŞLETME ANABİLİM DALI
TÜRKÇE İŞLETME YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

BALIKESİR, Mayıs 2015

**T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
TÜRKÇE İŞLETME YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN
LİDERLİK UYGULAMALARININ
ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMUNA ETKİSİ**

Pınar ÇINARCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM**

BALIKESİR, Mayıs 2015

T.C
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

**YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAYI**

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı : *Pınar ÇINARCI* Öğrenci No : *122001879*
Anabilim/Bilim Dalı : *İşletme Anabilim Dalı* Tez Savunma Tarihi : *26.05.2015*
Danışman : *Yrd. Doç. Dr. Bülent YILDIRIM* Tez Savunma Saati : *10.00*

Tez Konusu : *Okul Müdürlüklerinin Liderlik Uygulamalarının
Öğretmenlerin İş Dayumuna Etkisi*

TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliğinin 33.Maddesi uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin Kabulü 'ne OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
<i>Yrd. Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA</i>	<i>[Signature]</i>	<i>KABUL</i>
<i>Yrd. Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ</i>	<i>[Signature]</i>	<i>KABUL</i>
<i>Yrd. Doç. Dr. Bülent YILDIRIM</i>	<i>[Signature]</i>	<i>KABUL</i>
YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)

Bazariye destekliyoruz!



OKAN ÜNİVERSİTESİ HECİDİYEKÖY KAMPUSU
Avni Dilligil Sok. No: 18 14294 Mecidiyeköy / İS. ANKARA
444 OKAN (6526) www.okan.edu.tr info@okan.edu.tr
Tel : 0212 212 05 20 sosyalbilimler@okan.edu.tr

ÖNSÖZ

Eğitim toplumların gelişmesine olanak sağlayan etkenlerden biridir. 21. yüzyılda eğitim örgütlerinden, bilgi toplumunu oluşturacak nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi görevini etkili bir şekilde yerine getirmeleri beklenmektedir. Okulda; eğitsel ve yönetsel iç işleyiş, çevreye bakışta yerleşmiş bir sistem vardır. Tüm bu ilişkiler ve etkiler ağı; okulun ortamını, eğitim iklimini oluşturur.

Okul yönetiminin yerleşmiş tutumu, oluşturulmuş eğitim iklimi verimi etkiler. Bu nedenle okul yönetimlerinin tutumu çok önemlidir. Okul ancak iyi bir yönetim ve konusunda uzman, bilgili ve yönetim becerilerine sahip iyi yöneticilerle amaçlarını gerçekleştirebilir. Amaçların başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görev tanımlarında ifade edilenlerden çok daha fazlasını gerçekleştirmeleri mecburiyetini doğurmaktadır. Söz konusu durum, ancak uygun liderlik stiline sahip eğitim yöneticileri ve buna bağlı olarak da, yüksek iş doyumunu ve motivasyonla çalışan öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir. Buradan hareketle, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisinin belirlenmesi tez konusu olarak belirlenmiştir.

Bu tezin hazırlanması sürecinde benden desteğini esirgemeyen kıymetli hocam, danışmanım Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM'a, araştırma verilerinin toplanmasında katılım göstererek çalışmama katkıda bulunan Balıkesir ilindeki öğretmen arkadaşlarıma, bilgime bilgi katan ve eğitim alanında ufkumu genişleten Okan Üniversitesi hocalarına, kendi çalışmalarını erteleme pahasına bana yol gösteren ve inanan Dr. Eray YILMAZ'a, hayatımın her döneminde sabır, anlayış ve destekleriyle yanımda olan annem Emine ÇINARCI ile babam Nuri ÇINARCI'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Balıkesir, 2015

Pınar ÇINARCI

İÇİNDEKİLER

SAYFA NO

ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
TABLolar LİSTESİ (LIST OF TABLES)	xii
BÖLÜM 1.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM 2.....	7
2.1.Yönetim	7
2.1.1. Yönetici	7
2.1.2. Lider	8
2.1.3. Liderlik Kuramları.....	10
2.1.3.1. Özellik Kuramları.....	11
2.1.3.2. Davranışsal Kuramlar.....	12
2.1.3.3. Durumsallık Kuramları	15
2.1.3.4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı	18
2.1.4. Lider Davranış Biçimleri	19
2.1.4.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik.....	20
2.1.4.2. Sürdürümcü (Transaksiyonel) Liderlik	25
2.1.4.3. Serbestlik Tanıyan Liderlik.....	27
2.1.5. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar	27
2.1.6. Eğitim Örgütlerinde Liderlik	29
2.2. Eğitim Yönetimi ve Yönetim Süreçleri.....	30
2.2.1. Eğitim Yönetimi	30
2.2.1.1. Eğitim Yönetiminin Amaçları	31

2.2.1.2. Eğitim Yönetiminin Özellikleri.....	32
2.2.2. Yönetim Süreçleri	34
2.2.2.1. Karar.....	34
2.2.2.2. Planlama.....	35
2.2.2.3. Örgütlenme.....	35
2.2.2.4. İletişim.....	36
2.2.2.5. Etkileme	36
2.2.2.6. Koordinasyon-Eşgüdüm-Uyumlaştırma	37
2.2.2.7. Kontrol ve Değerlendirme.....	37
2.2.3. Okul Müdürü	38
2.2.3.1. Okul Müdürünün Görevleri.....	38
2.2.3.2. Okul Müdürünün Sorumlulukları.....	40
2.2.3.3. Okul Müdürünün Sorumluluk Alanları.....	40
2.2.3.4. Okul Müdürünün Yeterliği.....	41
2.2.3.5. Okul Müdürünün Liderlik Rolü	42
2.3. Okul Yönetimi	43
2.3.1. Okul Yönetiminin Önemi.....	43
2.3.2. Okul Yönetiminin Görevi.....	44
2.3.3. Okul Yönetiminde Rol Oynayan Öğeler.....	44
2.3.4. Okul Yönetiminde Liderlik.....	44
2.3.5. Okul Yönetiminde Yetki	45
2.3.6. Okul Yönetiminde Sorumluluk	46
2.3.7. Okul Yönetiminde Hukuk ve Politika.....	46
2.3.8. Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri.....	47
2.3.9. Okul Kültürü.....	47
2.4. İş Doyumu	49
2.4.1. İş Doyumu İle İlgili Kavramlar	49
2.4.2. Eğitim Örgütlerinde İş Doyumu.....	51
2.5. Okul Yönetiminin Lider Davranış Biçimleri ve Öğretmenlerin İş Doyumu	53
2.5.1. Eğitim Örgütleri ve Değişim	54
2.5.2. Çağdaş Öğretmenin Yetkinlikleri	56
2.5.3. Öğretmenin Motivasyonunda Okul Müdürünün Rolü	59
BÖLÜM 3.....	64
3.1. Araştırmanın Modeli.....	64
3.2. Evren ve Örneklem	64
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	65
3.3.1. Minnesota İş Doyumu Ölçeği.....	65
3.3.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeği.....	66
3.4. Veri Toplama Süreci	68
3.5. Verilerin Analizi	68
BÖLÜM 4.....	71
4.1. Demografik Verilere Ait Bulgular ve Yorumlar	71
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	72
4.2.1. Birinci Alt Problem: Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri Nedir?... 72	
4.2.2. İkinci Alt Problem: Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Nelerdir?	74

4.2.3. Üçüncü Alt Problem: Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri ve Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Nelerdir?	76
4.2.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	76
4.2.3.2. Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	76
4.2.3.3. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	77
4.2.3.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	78
4.2.3.5. Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	79
4.2.3.6. Okulundaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	79
4.2.4. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri İle Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki.....	80
4.2.5. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İş Doyumu Düzeylerine Etkisi.....	81
BÖLÜM 5.....	83
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	83
5.2. Öneriler	89
KAYNAKLAR (REFERENCES).....	90
EKLER.....	97
EK A. Minnesota İş Doyumu Ölçeği.....	97
EK B. Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeği.....	99
EK C. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı.....	100
EK D. Uygulama Yapılan Okullar.....	102
EK E. Ölçeklere Ait Histogram Grafikleri	104
EK E-1. Minnesota İş Doyumu Ölçeği.....	104
EK E-2. Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeği.....	104
EKF. İş Doyumu İle Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları Değişkenleri İçin Saçılım Diyagramı ve Regresyon Doğrusu.....	104
ÖZGEÇMİŞ.....	105

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK UYGULAMALARININ ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMUNA ETKİSİ

Öğretmenlerin yüksek moral ve motivasyona sahip olabilmeleri, kendilerini okulun bir parçası olarak hissedebilmeleri, sorumluluk ve yetkiyi isteyerek alabilmeleri, yaptıkları işi sevebilmeleri ve kendilerini işe adayabilmeleri ancak etkili, demokratik, vizyoner ve değişime önem veren bir liderlik uygulaması ile mümkün olabilecektir.

Ortaokullarda çalışan okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin iş doyumuna büyük ölçüde etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin iş doyum düzeylerine etkisinin belirlenmesidir. Bu araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini, Balıkesir ilindeki resmi ortaokullarda çalışan 940 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin dışsal iş doyumları orta düzeyde iken, içsel iş doyumları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının boyutlarına yönelik görüşleri ise orta düzeydedir. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri mesleki deneyime göre farklılık göstermektedir. 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olanlardan daha yüksektir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri; mesleki deneyime, yaşa, öğrenim durumuna, branşa ve okulundaki çalışma süresine göre farklılık göstermezken cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Buna göre erkekler, okul müdürlerinin liderliklerini daha olumlu bulmaktadır.

Ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ile okul müdürlerinin uygulamalarına yönelik görüşleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin okul müdürlerinin liderlik

uygulamalarına yönelik görüşleri ile yordanabilirliği incelendiğinde iş doyumu düzeylerindeki varyansın %19'unun okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri ile açıklanabildiği görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri iş doyumu düzeylerini de kısmi olarak arttırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, Yönetici, Okul Müdürü, Liderlik Uygulaması, Öğretmen, İş Doyumu.

ABSTRACT

SCHOOL PRINCIPALS' LEADERSHIP STYLES' EFFECTS ON TEACHERS' JOB SATISFACTION

The teachers' having high morale and motivation, feeling themselves as part of the school, getting the responsibility and authority willingly, able to love their work and dedicating themselves to work will only be possible with effective, democratic, visionary leadership style emphasis on modernization. Leadership styles of the secondary school principals are considered that has great effect on teachers' job satisfaction.

Hence the purpose of research is to determine the relationship between teachers' job satisfaction that is one of the most important sources educational organizations and leadership styles of administrators. The model of the study is descriptive survey. 940 secondary school teachers working in state schools in Balıkesir are constituted the sample of the study.

According to the research results secondary school teachers' external job satisfaction is medium level while intrinsic job satisfaction level is high. Their attitudes towards the executive style of the principals' leadership schools where they work are medium level.

Job satisfaction level of teachers varies according to the professional experience 21 years and over teachers' job satisfaction levels with professional experience, is higher than those with 6-10 years of professional experience. Teachers' attitude toward the leadership style of the principal does not differ from professional experience, age, educational status, branch and seniority, it varies with gender. According to this, men find the leaderships of Principals more positive.

There is a positive side medium level significant relationship between the secondary school teachers' job satisfaction levels and the attitudes toward the leadership style of principals. Teachers' attitudes towards the principals' leadership styles in their

schools make a positive contribution to their job satisfaction levels. When predictability of secondary school teachers' job satisfaction levels are examined with the attitudes towards the leadership style of the principal, it has seen 19% of the variance in job satisfaction can be explained by the attitude towards the leadership style. According to that, the enhancement of teachers' attitude levels for leadership style of principals also increases the job satisfaction levels partially.

Accordingly, the school administration forms also re-addressed on more flexible forms, interactive, allows multiple interactions styles suitable for models based on effectiveness have been developed and gone into effect. All these developments makes compulsory also the changing of the education administrators to be equipped with the appropriate leadership competencies according to the requirements of the century. In order to perform these changes, the school administrator has to work in coordination with the teachers, create the team spirit and affect the teachers.

The teachers' having high morale and motivation, feeling themselves as part of the school, getting the responsibility and authority willingly, able to love their work and dedicating themselves to work will only be possible with effective, democratic, visionary leadership style emphasis on modernization. Leadership styles of the secondary school administrators are considered that has great effect on teachers' job satisfaction.

Keywords: Management, Administrator, Principal, Leadership Styles, Teacher, Job Satisfaction.

TABLÖLAR LİSTESİ (LIST OF TABLES)

SAYFA NO

Tablo 2.1. Başarılı Liderlerin Özellikleri ve Yetenekleri	10
Tablo 3.1. İş Doyumu Ölçeğinin Puanlamaya Göre Düzeyi.....	66
Tablo 3.2. Liderlik Uygulamaları Ölçeğinin Puanlamaya Göre Düzeyi.....	66
Tablo 3.3. İş Doyumu ve Boyutlarının α Katsayısı.....	67
Tablo 3.4. Liderlik Uygulamaları ve Boyutlarının α Katsayısı.....	67
Tablo 3.5. Ölçeklere Ait Merkezi Eğilim Ölçüleri	68
Tablo 4.1. Demografik Verilere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	71
Tablo 4.2. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri	72
Tablo 4.3. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	73
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	74
Tablo 4.5. Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeği Maddelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	74
Tablo 4.6. Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Sonuçları	76
Tablo 4.7. Ortalama Puanların Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	77
Tablo 4.8. Ortalama Puanların Mesleki Deneyime Göre Karşılaştırılması	77
Tablo 4.9. Ortalama Puanların Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	78
Tablo 4.10. Ortalama Puanların Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	78
Tablo 4.11. Ortalama Puanların Branşa Göre Karşılaştırılması.....	79
Tablo 4.12. Ortalama Puanların Okulundaki Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması	79
Tablo 4.13. İş Doyumu Düzeyleri İle Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki.....	80
Tablo 4.14. İş Doyumu İle Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	81
Tablo 4.15. İş Doyumu İle Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarının Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	82

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İnsanlar tarih boyunca topluluklar halinde yaşamayı tercih etmişlerdir. Bu toplu yaşayış içerisinde din, ekonomi, savaş, sanat gibi önemli konulara dair kararların alınması gerektiğinde bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Bireyler arasındaki anlaşmazlıklar ve toplu halde karar verme gibi zorluklar, o toplumun içerisinde birinin veya birilerinin söz sahibi olmasını, kararları almada diğerlerine göre ön plana çıkmasını gerektirmiştir. Bu sayede insan topluluklarının bir veya daha fazla yönetici tarafından yönetilme ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Her alanda olduğu gibi, eğitimde de yönetim ihtiyacı söz konusu olmuştur. Bakanlık düzeyinden okullara kadar, her kademede karar alma mekanizmaları oluşturulmuştur. Okul müdürleri; okulundaki öğretmenlerin, yardımcı personelin ve öğrencilerin yönetim işinden sorumludur.

Bir okulun yönetiminde kanun, yönetmelik ve kuralların sınırları her ne kadar çizilmiş olsa da uygulamada bazı inisiyatifler ve esneklikler okul müdürüne göre farklılık gösterebilir. Bu farklı yönetim yaklaşımları, o okulda görev yapan ve yönetim faaliyetlerinden doğrudan etkilenecek öğretmenler için büyük önem arz edebilir. Eğitim yöneticilerinin, hem doğru ve tutarlı yaklaşımları hem de okullarında liderlik özellikleri göstermeleri sayesinde öğretmenlerin motivasyonları sağlanabilir; eğitim öğretim ortamlarındaki kalite ve verim artırılmış olabilir.

1.1. Problem Durumu

Kavram olarak yönetim, bir asır öncesinden beri gelişmektedir. Geçmişten bugüne hemen her toplumda, yöneten kişilerin ve yönetilen toplulukların var olduğu düşünülürse; yönetim kavramının ilk çağlara dayanacak kadar derin bir geçmişi vardır (Öztürk, 2003).

Yönetim genelde insanlar aracılığı ile işleri yaptırmak olarak tanımlanır. Önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için kaynakların düzenlendiği ve gelecekte yapılacak çalışmaların belirlenmesi amacıyla sonuçların değerlendirildiği bir süreçtir. Ancak bu tanım birçok eksiği beraberinde getirir. Yönetim sürecinde sadece insan ve iş yoktur. İnsan ve iş iki ayrı kavram olmasına rağmen birlikte ele alındığında beraberinde sayılamayacak kadar çok olay ve olgu oluşur. Bunların ayrıca incelenmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Modern yönetim süreci de bu olgularla birlikte değerlendirilir. Yönetim insanların ortak amaçlar olarak belirlediği hedeflere, en kısa zamanda ve en yeni biçimde ulaşmaları için grup halinde eyleme geçmeleridir. Bu tanımdan anlaşılacağı gibi, bireyler tek başlarına her zaman ve her yerde belirli amaçlarına ulaşmakta zorluk çektiklerinde birlikte çalışmaya yönelirler (Öztürk, 2003).

Eğitim örgütü olmayan bir ülke bulunmadığı gibi, eğitim örgütü olup yöneticisi olmayan bir ülke de bulunmamaktadır. Her ülkede eğitim yönetiminin yapısı, yönetim biçimi ve eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi az çok birbirinden farklılık göstermekte; bu farklılık ise ülkelerin ekonomik, sosyal ve siyasal yapılarının birbirinden farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Çelik,1990).

Eğitim sistemindeki yöneticilerin büyük çoğunluğu eğitim yönetimi alanında temel bilgiden yoksun olarak göreve başlamaktadır. Yüksek kademelere gelindiğinde bile sahip olunan bilgi ve tecrübenin, usta-çırak yöntemiyle kazanıldığı görülmektedir. Bugün hizmette bulunan yöneticilerin büyük çoğunluğu öğretmen okulu, öğretmen lisesi, eğitim enstitüsü, yüksek okul ve çeşitli fakülte mezunlarıdır (Çelik,1990).

Ayrıca günümüzde eğitim örgütlerinin yapılanmasında bürokratik işleyişten çok etkililiğe önem verilmektedir. Akademik programların yanı sıra sosyal gelişimi sağlayan etkinlikler de okul yapılarını biçimlendirmektedir. Bu yeni yapılanma ile birlikte uzun yıllardan bu yana varlığını devam ettiren hiyerarşik örgüt anlayışı yerini, daha demokratik ilişkilere dayalı, öğrenmeye açık ve kendilerini sürekli yenileyebilen, profesyonelce yönetilen, merkeziyetçilikten uzak örgüt yapılarına bırakmaktadır. Buna bağlı olarak okul yönetimi tarzları da yeniden gözden geçirilerek daha esnek, katılımcı etkililiği esas alacak biçimde çok yönlü etkileşime olanak veren modellere uygun tarzlar geliştirilmekte ve uygulamaya konulmaktadır. Hiç kuşkusuz tüm bu gelişmeler, okul müdürlerinin de değişmesini, çağın gereklerine uygun liderlik yetkinlikleri ile donatılmalarını zorunlu hale getirmektedir.

Tüm bu değişimlerin gerçekleştirilebilmesi için okul müdürünün; öğretmenlerle koordineli bir biçimde çalışması, takım ruhu yaratabilmesi ve öğretmenlerini etkileyebilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin yüksek moral ve motivasyona sahip olabilmeleri, kendilerini okulun bir parçası olarak hissedebilmeleri, sorumluluk ve yetkiyi isteyerek alabilmeleri, yaptıkları işi sevebilmeleri ve kendilerini işe adayabilmeleri de ancak etkili demokratik, vizyoner ve değişime önem veren bir liderlik uygulaması ile mümkündür. Çağdaş yönetimde, insanın ussal olduğu kadar duygusal olduğu da savunulmakta, insanı anlamak ve yönetmek için bireyin psiko-sosyal yapısının çalışmasının gerektiği kabul edilmektedir (Tosun,1971).

Okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin iş doyumuna büyük ölçüde etkisi olduğu tahmin edilmektedir. Çalışanların iş doyumunun yüksek olmasının örgütsel amaçlar doğrultusunda sergileyecekleri performanslarını olumlu yönde etkileyeceği bilinmektedir. Bu konuda yöneticilerin liderlik uygulamalarıyla öğretmenlerin farklı nitelikleri arasındaki ilişkiye yönelik çok sayıda araştırma yapılmış olmasına karşın, yöneticilerin liderlik uygulamalarıyla öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkiyi irdeleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, “Okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi” araştırma konusu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi ise “Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri iş doyum düzeylerini etkilemekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin çeşitli demografik değişkenler açısından iş doyum düzeylerine etkisinin belirlenebilmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri ve okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki deneyimlerine,

öğrenim durumlarına, branşlarına, okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri ile yordanabilir mi?

1.3. Araştırmanın Önemi

21. yüzyılda değişim kavramı hemen her alanda kendini göstermektedir. Özellikle sosyal, ekonomik, siyasal ve teknolojik değişimler eğitim sistemini en fazla etkileyen alanlardır. Okulları da etkileyen bu değişimlerin farkında olma ve bu değişimlerden etkili şekilde yararlanma okul müdürünün temel görevi olmalıdır. Okulun görevleri arasında; eğitim ve öğretimi gerçekleştirmekle beraber, velilerin ve okuldaki öğretmen, öğrenci ile yardımcı personelin istek ve beklentilerini de gerçekleştirmek yer almaktadır. Bunun için herkesi memnun etmek mümkün olmayabilir. Okul müdürleri, bu grupların isteklerini karşılarken dengede kalmak zorundadır. İnsan faktörü ile sürekli etkileşim içerisinde olduklarından grubun hedeflerine ulaşmasında ve etkinlikleri belirleme sürecinde okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin iş yaşamlarından memnuniyetlerinin bununla yakından ilgili olduğu düşünülmektedir.

İş doyumu, hem örgütün performansı hem de bireyin işteki verimliliği bakımından kayda değer bir değişkendir. Çağdaş örgütlerin başarısı, örgütün verimi kadar örgütte çalışanların iş doyum düzeyinin yüksekliğine göre belirlenir (Güney, Varoğlu ve Aktaş, 1996). İş doyumu, işgörenlerin işlerinden duydukları hoşnutluktur ve işin özellikleriyle işgörenlerin istekleri birbirine uyduğu zaman gerçekleşir (Özdemir, 2006).

Okulun da bir örgüt olduğu düşünülürse, eğitim kalitesini ve öğretmenlerin performansını arttırabilmek için öğretmenlerin iş doyumu sağlanabilir. Bu sayede öğretmenler hem kendi yaşamlarında daha başarılı olabilirler, hem de okulun başarısına olumlu yönde katkıda bulunabilirler. Okulların kaliteli birer eğitim öğretim ortamı olabilmesi ve başarının üst düzeye çıkarılabilmesi bakımından, eğitim sisteminin temel unsuru olan öğretmenlerin görevli oldukları okullarda mesleklerini icra ederken, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarını nasıl algıladıkları ile iş doyum düzeyleri arasındaki

ilişkinin ortaya konması araştırmayı önemli kılmaktadır. Öğretmenlerin, iş doyumlarının yüksek düzeyde olması ile okullarda bireysel ve örgütsel bakımdan başarı seviyesinin yükseleceği fikrinden yola çıkarak, bu araştırmadan kazanılan sonuçların okullarda yapılacak iyileştirmelere ışık tutacağı tahmin edilmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini ve çalıştıkları okulun okul müdürlerinin algılanan liderlik uygulamalarını belirleyecek niteliktedir.

2. Öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki sorulara verdikleri cevaplar onların gerçek algılarını yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmada elde edilen bulgular, veri toplama araçlarıyla toplanan ve alanyazın taraması ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

2. Araştırma, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yönetim:

Bir grup insanı belirlenmiş hedeflere doğru götürme, aralarındaki işbirliği ve hareket uyumunu tesis etme çabalarının tümünü kapsayan bir süreçtir (Şimşek, 1998). Bu araştırmada yönetim kavramı, okul müdürlüğünü ifade etmektedir.

Eğitim Yönetimi:

Eğitimle ilgili kuruluş ve okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için insan, para, araç-gereçlerin en etkili ve verimli bir biçimde yerleştirilmesini ya da kullanılmasını inceleyen bir bilim dalıdır (İlgar, 2000). Bu araştırmada eğitim yönetimi kavramı, okul müdürlüğünün eğitim adına yürüttüğü çalışmaların bütününe ifade etmektedir.

Eğitim Yöneticisi:

Yönettiği kurum, okul veya kademenin yönetsel ve eğitsel hedeflerine ulaşmak için yönetim süreçlerini (kararlaştırma, planlama, örgütleme, eş güdümler, iletişim,

denetleme, değerlendirme) etkin biçimde işleten kişidir (Başaran, 1994). Bu araştırmada eğitim yöneticisi kavramı, okul müdürünü ifade etmektedir.

Liderlik:

Grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (elik, 2000).Bu araştırmada liderlik kavramı, okul müdürünün eğitim adına belirlenmiş amaçlara ulaşmak için planladığı çalışmaları yönlendirme sürecidir.

İş Doyumu:

İşle bağlantılı çok sayıda arzu edilen ve edilmeyen deneyimlerin bütünü ve dengelenmesinden sonuçlanan bir görüştür (şimşek, 1995). Bu araştırmada iş doyumu kavramı, öğretmenlerin iş yaşamlarındaki memnuniyet düzeylerini ifade etmektedir.

BÖLÜM 2

ALANYAZIN

2.1.Yönetim

Geçmiş; insanlık tarihine kadar dayanan yönetim bilimi, birlikte yaşamaya başlayan insanların işbirliğine ihtiyaç duymalarıyla ortaya çıkmış, bu işbirliğini sağlamak için yönetmeleri ve yönetilmeleri gerekmiştir (Başaran, 1989). Esasta düşünce ortaklığı olmasına rağmen; gelişme adına ciddi yol kat eden bir bilim olarak ele alınan, aynı zamanda sanat olarak yorumlanan ve süreç olarak değerlendirilen yönetim konusu üzerine yapılan tüm tanımlarda birtakım değişiklikler göze çarpmaktadır.

Tosun'a göre (1990) insanları belirlenen bir amaca yöneltme ve aralarındaki iş birliği ortamını yaratma çabalarının toplamı yönetim kavramını açıklar. Diğer bir ifadeyle, insanlara iş yaptırma çalışmalarının tümüne veya başkalarının vasıtasıyla belirlenmiş hedeflere ulaşmaya da yönetim denilmektedir. Başaran ise (1989) yönetimi, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için planlanan eylemlerden oluşan bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Alanyazındaki yönetim tanımlarını göz önünde bulundurarak genel bir tanım yapılmak istenirse yönetim; insanları idare etme sanatı olmasının yanı sıra, önceden belirlenmiş amaçlara doğru yürünürken faydalanılacak tüm vasıta ve kaynakların amaçlar doğrultusunda etkin, geçerli ve amacına uygun bir biçimde kullanılmasıdır (Güney, 2012).

2.1.1. Yönetici

Genel bir ifadeyle; bir iş ve işletmenin veya bu iş ve işletmenin bir kısmının belirlenen hedefler doğrultusunda yönlendirilmesi çalışmalarının değerlendirilmesi ve kontrol edilmesi sorumluluğunu taşıyan kişi yönetici olarak bilinmektedir.

Yönetici, kar ve riski başkalarına ait olmak üzere mal ve hizmet ortaya koymak amacıyla üretim faktörlerini sağlayan ve bunları belli bir ihtiyacı karşılama amacına

yönlendiren kişi olarak ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra; planlayan, talimatlar veren veya onları denetleme yetkisine sahip olan herkes yöneticidir denilebilir. Alanyazında farklı yönetici tanımları bulunmaktadır. Buna göre yönetici; belirli birtakım yetkileri kendine verilmiş grubu belirli amaçlara yönelten, grup içerisinde işbirliği ve koordinasyonu sağlayan kimseye denir. Yönetim faaliyetinin bir gelir sağlamak amacıyla sürekli olarak yapılmasına da yöneticilik denir (Birdal ve Aydemir, 1992).

İnsanların hareketlerini etkileme ve yönetme sanatı olan yöneticilik aynı zamanda güç ve enerji kaynağıdır. Hedefler belirlemek, belirlenen hedeflere uygun planlar gerçekleştirmek için iyi bir hayal gücüne, pratik zekâyâ, heyecana, iyi bir iletişime, sağlam bir bilgi birikimine, öz eleştiri yeteneğine sahip olmalıdır (Belbez, 1997).

Bir başka tanıma göre; kâr ve risk ilişkisinden bağımsız olarak, ürün ve hizmet sunmak amacıyla üretim faktörlerini keşfeden, bu faktörleri koordine eden, bu gaye ile aynı çatı altında ortak bir hedef için performans sergileyenleri sevk eden kişiye yönetici denir. Bununla birlikte yönetici çalışanları olumlu etkileyecek kararlar vermeli, onların en iyi performansı sergilemelerini beklemelidir (Koçel, 1995).

Bugün yöneticilere yaptıkları iş sorulduğunda, sorular “yönetiyorum” sözcüğü esas alınarak cevaplanır. Burada dikkati çeken nokta, yöneticilerin kendilerini örgütten ayrı ve onun üstünde emir veren bir makam olarak görmeleridir. Yöneticiler, kendilerini örgüt bütünü içinde ve örgütü başarıya taşıyan bir parçası olarak düşünmezler. Hâlbuki yöneticiler, örgütlerin başarıya ulaşmasında önemli bir yere sahiptirler. Bu açıdan çevre şartları da göz önünde tutularak; insani, mali ve fiziksel kaynakları, iyi ve doğru planlama, organize etme, yönlendirme, yönetme, denetleme ve sürekli farklılık arz eden güçlüklerle mücadeleye hazır olma yönünde eğitilmelidirler. Böylece kendi kişisel yetenek, deneyim ve becerilerini birleştirerek sorunların üstesinden gelme başarısını gösterme fırsatını yakalayabilirler (Günay, 2004).

2.1.2. Lider

Farklı bakış açılarına göre liderlik ve lider tanımları bulunmaktadır. Davis (1988) lideri, “işgörenleri belirlenmiş hedefler doğrultusunda çaba göstermeye ikna edebilme yeteneğine sahip olan kişi” olarak tanımlarken, “Stogdill’e göre (1963) lider; iş görenlerin görüş ve önerilerine önem veren, örgütün yenileşebilmesi için izleyenlerin kararlara katılımını sağlayan, onları örgütsel amaçları benimseme yönünde ikna eden,

vizyon belirleyen, örgüt kültürü oluşturan, katılımcı, destekleyici ve yönlendirici davranışlar sergileyen kişidir (Özdemir vd., 2013)”.

Amaçlarını gerçekleştirmeyi arzulayan bireyler, kendi yaşam alanlarında birbirinden farklı görev ve sorumlulukları çerçevesinde iş birliği yapmak mecburiyetindedirler. Toplum halinde yaşamanın da genel bir kuralı olan planlanmış iş bölümü içindeki insanlar, çalışma grubunda amaçlarıyla ters düşmeyecek ve motivasyonlarını bozmayacak ortamlara sahip olmayı isterler.

Ancak bütün bu çabaların sürdürülebilir bir şekilde devamlılık arz etmesi için, belirlenmiş amaçlara ulaşmayı isteyen bu bireylerin uyum içerisinde ve belli kurallara bağlı kalarak hareket etmesi elzemdir. Bunun olağan bir sonucu olarak, bu çalışma gruplarının içinde diğerlerini harekete geçirecek, onları belli amaçlara yönlendirecek insanlara ihtiyaç duyulur. Tarihin her döneminde sosyal bir varlık olarak hareket eden insanlar, doğaları gereği kendilerini yönetecek liderlere ihtiyaç duymuşlardır.

Liderlik konusunda Batı’da yapılan birçok araştırma, küçük toplumlardaki insanların liderlik özelliklerini araştırmayı amaçlamıştır. Ürün veya hizmet sunan işletmelerce yapılan liderlik çalışmaları ise kayda değer sayıda değildir. Gerek küçük toplumlarda, gerekse işletmelerde gerçekleştirilen liderlik araştırmaları liderlerin davranışı hakkında bazı bilgiler vermekle birlikte; liderlere her yerde ve her zaman ihtiyaç duyulduğunu, gelecekte de bu ihtiyacın süreklilik arz edeceğini ortaya koymuştur (Bayrak, 1997).

Liderlik; problemi teşhis etmeyi, çözüm alternatiflerini çalışanlara göstermeyi ve çözümle ilgili çalışmalarda aynı amaçla birleşmiş, aynı çatı altında birlikte hareket eden bireylerin gücünden faydalanmayı zorunlu kılar. Durumlara uyabilme, sosyal çevreye duyarlılık, zekâ, ısrarcı, işbirlikçi, kararlı, düzenli, bilgili, ikna edici, güvenilir, etkileyici, enerjik, sebatkâr, kendine güven gibi özellik ve becerileri de taşıması gerekmektedir (Sungur, 1997).

Çelik’e göre (2000) başarılı bir liderin özellikleri ve yetenekleri Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Başarılı Liderlerin Özellikleri ve Yetenekleri

<i>Lider Özelliği</i>	<i>Lider Yeteneği</i>
Duruma uyum sağlama	Zeki
Sosyal çevreye uymada çeviklik	Kavramsal yetenekli
Hırslı ve başarı yönelimli	Yaratıcı
İddiacı	Diplomatik ve anlayışlı
İşbirlikçi	Etkileyici konumda
Karar verici	Grubun görevlerine ilişkin bilgi sahibi olmalı
Bağlılık	Örgütlemeli
Güçlü etki oluşturma	İkna edebilmeli
Enerjik	Sosyal becerilere sahip
Dirençli	
Kendine güvenen	
Stres hoşgörülü	
Sorumluluk üstlenmede gönüllü	

(Kaynak: Çelik, V, (2000), *Eğitimsel Liderlik*, Pegem A Yayınları, Ankara.)

Yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda ortaya çıkan diğer liderlik tanımları da aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

“Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir.”

“Liderlik; görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir.”

“Liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir.”

“Liderlik, güçlü bir etkidir.”

“Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür.”

“Liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır” (Çelik, 2000).

2.1.3. Liderlik Kuramları

Liderliği açıklayabilmek ve hangi unsurlardan oluştuğunu belirlemek amacıyla farklı tanımlar yapılmış ve çeşitli yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Söz konusu yaklaşımlar farklı değerlendirmelere göre anlam ve içerik bakımlarından benzer nitelikte olsa dahi farklı gruplandırmalar ortaya çıkmıştır. Bilim insanlarının ele aldığı yaklaşımlar olarak;

“Özellik kuramları”, “Davranışsal kuramlar” ve “Durumsallık kuramları” göze çarpmaktadır (Gümüşeli, 1996).

2.1.3.1. Özellik Kuramları

Yaşadıkları zamana yön veren liderlerin bireysel özellikleri incelenerek, liderlik için belirleyici olan kişisel ve toplumsal özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Lincoln, Martin Luther King ve Atatürk gibi karizmatik liderlerin dünya sahnesinde boy göstermeleri ve içinden çıktıkları toplumlara olan etkileri araştırma konusu olmuş ve bu kişilerin liderlik özellikleri araştırmaya değer görülmüştür.

Özellik kuramına göre; bir bireyin lider olarak kabul görmesi için, var olan özellikleriyle içinde bulundukları kültürün yanı sıra diğer kültür sahiplerinden de kabul görmesi ve içinde bulunduğu toplumun üyelerinden farklı özelliklere sahip olması esastır.

Eğer grup üyeleri farklı nitelikler açısından kıyaslanabiliyorsa, liderleri gruptan ayırabilmek söz konusu olacaktır. Bu yüzden bu kuramın temeli, grup üyeleri arasında, başarısız liderler ile başarılı liderleri birbirinden ayırdığı düşünülen nitelikleri bulmaya dayanmaktadır (Owens, 2001).

Bir ülkenin kültürel yapısı ile ilişkili olan liderlik özelliklerini bulma adına geliştirilen kıstaslar, soyut özelliktedir. Bu gayeyle geliştirilen anketlerin geçerlik ve güvenilirliği de tartışılmaktadır. Bir liderin izleyenlerden şu yönlerden farklı olmaları gerekir (Başaran, 1992):

1. Daha zeki olmalıdır.
2. İzleyenlerle daha iyi iletişim kurabilmelidir.
3. Görevinde yeterli olmalıdır.
4. Amaçlara daha çok ilgi duymalı, daha çok güdülenmelidir.
5. İzleyicinin gücünü daha iyi değerlendirmelidir ve yerinde kullanabilmelidir.

Özellik kuramına dair yürütülen çalışmaların meydana çıkardığı sınırlılıklar ve bu kuramın etkili lider davranışını yorumlamadaki eksikliği, araştırmacıları liderlik hususunda başka boyutları araştırmaya sevk etmiştir. Özellik kuramının izleyenlerin ihtiyaçlarını dikkate almaması, çeşitli değerlerin göreceli önemini açıklayamaması ve durumsal faktörleri göz önünde bulundurmaması, ciddi sınırlılıklarını ortaya koyar. 1940’ların sonundan 1960’ların ortasına kadar olan süreçteki liderlik araştırmaları,

liderlerin benimsedikleri davranış biçimleri üzerinde durmuştur. Liderin sahip olduğu nitelikler yerine, izleyenlerin özelliklerine göre liderin ne şekilde davrandığını incelemeye başlamışlar ve bunun sonucunda “Davranışsal Liderlik Kuramları” karşımıza çıkmıştır (Koçel, 2003). Dönüşümcü ve vizyoner liderlik gibi yeni geliştirilen kuramların, özellik kuramıyla yakın ilişkisi bulunmaktadır. Son zamanlarda liderlik özelliklerine yönelik ilginin arttığı yeniden görülmektedir (Çelik, 2000).

2.1.3.2. Davranışsal Kuramlar

Davranışsal Kuramlar, liderin davranışlarını yorumlamış, lider davranışlarının ana dayanağını bulmayı hedeflemiştir. Davranışsal kuramlar, lider davranışının kayda değer iki noktası üzerinde durmuştur. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır.

Davranışsal kuramlar, lider davranışını irdelerken grubun yapı ve işlevini de incelemiştir. Bu kurama göre etkili lider iki farklı çalışma sergiler:

1. Görev yönelimli liderlik davranışı göstererek çalışanları daha nitelikli iş gerçekleştirmeye yönlendirir.
2. Grup üyelerine destek vererek çalışanların kişisel amaçlarını gerçekleştirmelerine olanak sağlar.

Davranışsal kurama yön veren iki önemli çalışma vardır: Bu iki çalışma, Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmasıdır. Davranışsal kuramlar bünyesinde yer alan diğer bir görüş de “Yönetim Kafesi” (Managerial Grid) kuramıdır. Blake ve Mouton tarafından geliştirilen bu model, Ohio State Üniversitesi araştırmalarının ortaya koyduğu görüşlere yakın bir görüş sergilemektedir.

a. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

Ohio State Üniversitesinin liderliği davranışsal açıdan inceleyen çalışmaları İkinci Dünya Savaşından hemen sonra başlamış, bu çalışmalarda savaş döneminin etkisiyle askeri organizasyonlarda liderlik konusu araştırılmıştır. Lider davranışının grup üyelerinin iş doyumunu ve başarısı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Erdoğan, 1991).

Ohio State Üniversitesinin çalışmalarında Lider Davranışını Tanımlama Anketi (Leader Behavior Description Questionnaire-LBDQ) geliştirilmiştir. Bu çalışmaların sonucunda liderlik davranışlarını tanımlamada iki önemli bağımsız değişkenin rol oynadığı belirlenmiştir. Bu iki faktör; kişiyi dikkate alma ve inisiyatifdir.

Kişiyi dikkate alma faktörü, liderin izleyicileri üzerinde güven ve saygı yaratması, onlarla dostluk ve arkadaşlık geliştirmesi yönündeki davranışlarını ifade etmektedir. Bu faktör klasik beşeri ilişkiler anlayışının da ötesinde liderin grup üyelerinin ihtiyaçlarına ve arzularına yakından ilgi göstermesini ve bu doğrultuda davranmasını ifade etmektedir (Koçel, 2003). Bu liderler karar almadan önce izleyenlere danışır ve onların görüş ve fikirlerine saygı gösterirler (Ubben vd., 2001).

İnisiyatif faktörü ise, liderin gerçekleştirilmek istenen amaçla ilgili işin zamanında tamamlanması için; amaç belirleme, grup üyelerini organize etme, iletişim sistemini belirleme ve bu doğrultuda talimatlar verme yönündeki davranışını ifade etmektedir (Koçel, 2003). Bu liderler; izleyenlerini kendilerinden ne beklediği konusunda bilgilendirip, performans standartlarını kesin olarak belirleyip, yapılan işin kalitesinden memnun olmadıklarında da eleştirirler (Ubben vd., 2001).

Sonuç olarak, Ohio State Üniversitesi çalışmalarının bulguları şunlar olmuştur:

-Liderin kişiyi dikkate alan davranışları arttıkça, personel devir hızı ve devamsızlığı azalmaktadır.

-Liderin inisiyatifi esas alan davranışları arttıkça, grup üyelerinin performansı artmaktadır (Koçel, 2003).

b. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

1950'li yılların başında Ohio State Üniversitesinin yaptığı araştırmalarla hemen hemen aynı döneme rastlayan Michigan Üniversitesinin araştırmaları, Rensis Likert'in Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde liderlerin davranışsal özelliklerini araştırmaya yönelmesine neden olmuştur (Ubben, Hughes, Norris, 2001).

Michigan Üniversitesi çalışma grubu, lider davranışının iki boyutunu belirlemiştir:

1. İşgörene yönelik liderler,
2. Üretime yönelik liderler.

İşgörene yönelik lider; yetki devrini esas alan, grup üyelerinin tatminini arttıracak çalışma koşullarının geliştirilmesine çalışan ve izleyenlerinin kişisel gelişme ve ilerlemeleri ile yakından ilgilenen bir davranış gösterir. Üretime yönelik lider ise; tam tersi olarak grup üyelerinin önceden belirlenen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadıklarını kontrol eden, büyük ölçüde cezalandırma ve mevkie dayanan resmi otoritesini kullanan bir davranış gösterir (Koçel, 2003).

Michigan Üniversitesi araştırmalarında, iş gören yönelimli liderlerin üretim yönelimli liderlere göre daha verimli çalışma grupları oluşturdukları saptanmıştır. İş görene yönelik liderler daha yüksek verimlilik ve iş doyumunu oluştırmaktadırlar (elik, 2000).

c. Yönetim Kafesi Kuramı

Örgütsel liderliğin boyutlarını açıklaması bakımından önemli olan bu kuram, Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilmiştir. Büyük ölçüde örgüt geliştirme ile ilgili eğitim programlarında kullanılır. Yöneticilerin davranışlarını etkileyen faktörleri iki grupta toplamıştır. Bunlar; üretime yönelik olma ve kişilerarası ilişkilere yönelik olma boyutlarıdır. Ayrıca her boyut, bu faktörlerle ilgili dereceleri gösteren 9 bölüme ayrılmıştır (Koçel, 2003).

Bunun sonucu olarak da, seksen bir çeşit liderlik ortaya çıkmakla birlikte, bu liderlik biçimlerini beş temel biçimde özetleyebiliriz (Owens, 2001).

1- Zayıf liderlik: Lider izleyenleri kendi haline bırakmıştır. İşgören ve üretime yönelik en düşük düzeyde bir ilgi vardır.

2- Otorite ve itaat: Lider en üst düzeyde görevle ilgilenir; bunun için güç, yetki ve denetimden yararlanır.

3- Şehir kulübü liderliğı: Lider iş görene en üst düzeyde önem verirken üretime en alt düzeyde önem vermektedir.

4- Denge sağılayıcı liderlik: Lider mevcut yapıyı korumaya ve sürdürmeye çalışır.

5- Grup liderliğı: Lider hem üretime hem de iş görene en yüksek düzeyde ilgi gösterir. Grup üyeleriyle güçlü bir işbirliğı yapmaktadır.

Bu modelin en önemli yararı, liderlere gösterdikleri davranışları kavramsallaştırma imkânı vermesidir. Böylece kendi yönetim tarzının ne olduğunu kavrayan bir lider, çeşitli eğitim ve geliştirme programları ile bu tarzda değışiklikler yapabilir (Koçel, 2003). Blake ve Mouton liderlikte çevresel faktörlere önem vermemiş ve grup liderliğinin her ortamda etkili olabileceğini savunmuştur. Oysaki daha sonraki yıllarda ortaya çıkan durumsallık kuramları, her ortamda geçerli olabilecek bir liderlik biçiminin olmadığını ileri sürmektedir. Blake ve Mouton'un kuramı, lider davranışının yönelimini açıklaması açısından önemli görölmektedir. Bununla birlikte, lideri izleyenlerin

özelliklerini ve durumsal faktörleri dikkate almaması bu kuramın temel sınırlılığını oluşturmaktadır (Çelik, 2000).

d. McGregor'un X ve Y Kuramı

İnsan davranışlarının, yöneticilerin tutum ve davranışlarını kayda değer bir biçimde etkilediği düşüncesinden hareketle varsayım olarak kabul edilen ve ilk olarak 1957 yılında yayınlanan bu yaklaşıma göre, söz konusu varsayımlar iki zıt durumu ifade eder niteliktedir.

X Kuramı;

1. Ortalama bir insan çalışmayı sevmez ve işten olabildiğince kaçmaya çalışır.
2. Ortalama bir insan sorumluluk taşımayı arzu etmez, olabildiğince az istek taşır ve güvenceyi her şeye yeğler.
3. Bu sebepler neticesinde insanları çalıştırmak için onları çalışmaya mecbur bırakmalı, takipçisi olmalı ve hedefleri gerçekleştirmeleri amacıyla cezalandırmalıdır.

Y Kuramı;

1. Birey için iş en az oyun ve dinlenme kadar doğal bir eylemdir.
2. Birey aslında yaradılış bakımından tembel değildir, tecrübeleri onu sorumsuzluğa iter.
3. Birey hedefleri çerçevesinde kendi kendini denetleyerek çalışır.
4. Her bireyin yeterliği vardır. Uygun şartlar sağlandığında bunları geliştirir ve sorumluluk taşıma bilinci kazanır.
5. Tüm bunlar neticesinde yöneticinin yapmak zorunda olduğu şey, uygun bir ortam oluşturarak çalışanın kendini geliştirmesine olanak sağlamaktır.

Y kuramının amacı, işletmenin hedefleri ile çalışanların hedeflerini birleştirerek kişisel gelişime olanak sağlamaktır (Deniz ve Hasaıçebioğlu-Strauss, 2002).

2.1.3.3. Durumsallık Kuramları

Liderlik konusunu inceleyen araştırmacılar, belli bir tarihsel süreç içinde, liderlikte kazanılacak başarının sadece liderlik nitelikleriyle veya liderin benimsediğı davranış tarzıyla ilişkili olmadığı çıkarımına ulaşarak liderlik davranışındaki başarının çok farklı değişkenlere bağı olduğu sonucuna vardılar.

Çağdaş liderlik kuramları içinde yer alan durumsallık kuramları, değışik konumlarda geçerli sayılabilecek liderlik davranışlarının önceden tahmin edilmesinin söz konusu

olamayacağını ortaya koymaktadır. Liderlik konusunda yapılan önceki çalışmalarda daha çok liderin kişilik özellikleriyle sergiledikleri davranışlar arasındaki bağ araştırılmıştır. Sonuç olarak bu yaklaşıma göre, her ortamda geçerli olabilecek etkili bir liderlik biçimi bulunmamaktadır (Çelik, 2000).

Etkili liderlikte; izleyenlerin, liderin özelliklerinin, liderlik tarzının ve liderin içinde bulunduğu durumun bir işlevinin olduğu görüşünü içeren çalışmalar; durumsallık yaklaşımı esas alınarak değerlendirilmiştir (Erçetin, 2000).

Liderlik biçimleri ve belirli örgütsel durumlar arasındaki ilişkiyi tanımlayan bir liderlik modeli olan durumsallık yaklaşımı; Fiedler'in Durumsallık Kuramı, Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı, House'un Yol Amaç Kuramı ile Vroom ve Yetton'un Karar Verme Modeli olmak üzere dört ana başlık altında toplanabilir:

a) Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Fiedler'e göre liderin kişilik özellikleri ile içinde bulunduğu ortamın griftliği ve yapısal özellikleri bir bütün olarak lideri ortaya çıkarır (Çelik, 2000). Bu neden, bazı çalışmalarda iş grubu performansını; aşırı yönlendirici, görev odaklı liderlik tarzının etkilediğini, bunun yanı sıra başka bazı çalışmalarda da yönlendirici olmayan insan ilişkileri yaklaşımının iyi çalıştığını ve yine başka çalışmalarda da bu ikisinin dengesinin yüksek performansla sonuçlandığını görmemizi sağlar.

b) Hersey-Blanchard'ın Durumsallık Kuramı

Durumsal liderlik kuramlarından biri de Blake ve Mouton'un iki boyutlu liderlik yaklaşımından yola çıkılarak Hersey ve Blanchard tarafından geliştirilmiştir. Bu yazarların üzerinde durdukları husus, astların olgunluk düzeyleri ile ilgili durumsal değişkenliktir. Eğer astlar düşük görev bilinci taşıyorlarsa, başka bir deyişle; yetenek bakımından zayıflarsa veya eğitim düzeyleri yetersizse ya da özgüven duyguları gelişmemişse liderlerinde gerçekleşmesini bekledikleri davranışlar; olgunluk düzeyleri yüksek, yetenek, eğitim, kendine güven ve iş görme isteği yüksek olan astların liderlerinde gerçekleşmesini bekledikleri davranışlardan değişik olmaktadır (Eren, 2001).

Hersey-Blanchard'ın durumsallık teorisinde temel öğeler, “görev yönelimli davranışlar” ve “ilişki yönelimli davranışlar” olmak üzere iki çeşittir. Bu öğeleri bir devamlılık çizgisinin iki zıt kutbu olarak yorumlamaktansa, dörtlü bir kombinasyon biçiminde değerlendirmek doğru olacaktır. Teori, olgunluk devamlılık çizgisi üzerinde

sağdan sola doğru gidildikçe, izleyicilerin olgunluğunun yükseleceğini kabul etmektedir. Buna göre, düşük olgunluk düzeylerinde kararlar lider tarafından verilmekte, olgunluk yükseldikçe kararlar astların kendileri tarafından alınmakta; maksimum olgunluk düzeyinden uzaklaştıkça lidere daha fazla gereksinim duymakta, maksimum olgunluk düzeyine yaklaştıkça lidere duydukları gereksinim ise azalmaktadır (Zel, 1999).

c) Yol Amaç Kuramı

Liderin izleyenleri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçların nasıl algılandığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde duran yol-amaç modeli; örgütlerde başarılı lider davranışı konusunda yapılan araştırmaların sonunda ortaya çıkan, oldukça yeni sayılabilen kuramlardan biridir. House ve Mitchell tarafından geliştirilmiş olan bu kavram, iş doyumu kuramlarından, beklenti modelinin de bir ilintisi sayılabilir. Buna göre liderlerin; örgütsel amaçlara ulaşmak, iş yerinde iş doyumunu ve izleyenlerinin motivasyon düzeyini yükseltmek bakımından etkinlikleri olan kimseler olduğu temel varsayımından yola çıkılmaktadır (Eren, 2001).

Özetle, liderin amaca güdülenmesinden çok, izleyenlerin güdülenmesi kayda değerdir. Lider davranışı üzerine yoğunlaşmıştır. Özellikle dört ana liderlik davranışı belirlenmiştir (Çelik, 2000):

1. Emredici (yönlendirici) davranış: Bu liderlik davranışı; izleyicilerin kurallarla ilgili sorularını, beklentilerini ve özel eğilimlerini yorumlamayı amaçlamaktadır.
2. Başarı yönelimli liderlik: Bu liderlik davranışı; hedeflerle ilgili ortaya çıkabilecek sorunları çözme, performans geliştirmeye yönelik çalışmaları yürütme, mükemmelliği amaçlama, iş görenlere güven aşılama ve iş görenlerin yüksek standartları kazanmalarını sağlama olarak ifade edilebilir.
3. Destekleyici liderlik: Bu liderlik davranışı, dostluk temelli iletişim ve ilişki kurarak bu çerçevede bir çalışma ortamı meydana getirme ve iş görenlerle ciddi anlamda ilgilenme davranışlarını içine almaktadır.
4. Katılımcı liderlik: Liderin bir karar almadan önce iş görenlerin fikirlerini alması ve onları karar verme sürecine dâhil etmesi bu liderlik davranışının temelini ifade etmektedir.

d) Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı

Bu liderlik kuramı, tek bir liderlik biçiminin her duruma cevap veremeyeceğini savunmaktadır. Bu liderlik kuramına göre; uygun liderlik davranışları otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru geniş bir kapsam alanı dâhilinde oluşmaktadır. Vroom ve Yetton, liderin astlarını karar verme sürecine katması uygun liderlik davranış biçimlerinin gelişmesine olanak sağlamıştır (Çelik, 2000).

Vroom ve Yetton'un modeli normatiftir. Modelde karar verme şeklini belirlemek için takip edilmesi gereken bir dizi sıralı kural belirtilmektedir. Bu kurallara göre sekiz durum için beş alternatif liderlik tarzı belirlenmiştir. Sekiz durumsallık sorusuyla özel bir yol önerilmektedir. Lider beş karar verme biçiminden hangisini tercih edeceğine, bu soruları evet ya da hayır biçiminde yanıtlayarak karar verir. Lider kullandığı karar verme biçimiyle astlarını karar verme sürecine hangi ölçüde katacağını da belirler (Karahana, 2010).

Vroom ve Yetton'un modelleri işgörenlerin daha etkin işlev görebilecekleri şekilde eğitilmelerine önem vererek; insanların uygun olan çeşitli davranışları öğrenebileceklerini ve bunun doğal sonucu olarak da değişebileceklerini varsayılmaktadır. Bu model hem metodoloji, hem de geçerliliğini pekiştirecek araştırma sayısının azlığı gibi bakımlardan çeşitli eleştiriler almasına karşın; modelin önemli pek çok karar verme durumunda kolaylıkla uygulanabilen pratik bir model olması, bireyi farklı durumlarda farklı tepkilerde bulunabilecek bir varlık olarak görmesi ve eğitimin önemini vurgulaması gibi özellikleriyle günümüzün geçerli liderlik kuramlarından biri haline geldiği söylenebilir (Kılınç, 2006).

2.1.3.4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı

Liderliğe dair geliştirilen davranışsal kuramlar, liderliğin iki ana davranış boyutu üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu liderlik tarzlarını görev ve ilişki olmak üzere iki boyutta yorumlayan William J. Reddin, sonrasında bunların tümünün her zaman ve her yerde geçerli olamayacağını yorumlamış ve "etkinlik" boyutunu da dâhil ederek yeni bir yaklaşım ortaya koymuştur.

İlişki eğilimli liderler, karşılıklı güven tesis etmeye çalışmakla ve astlarının fikirlerine saygı duymakla yükümlüdür denilebilir. Fakat görev eğilimli liderler kendilerinin ve astlarının gayretleri ile örgütün ya da grubun amacına ulaşmasına yön vermektedir. Reddin etkinlik boyutunu, liderin bulunduğu konumun gerektirdiği gibi

gerçekleştirmekle sorumlu olduğu amaçları gerçekleştirme derecesi olarak tanımlanmaktadır.

Reddin, lider davranışının duruma uygunluğunu etkin, duruma uygun olmayan lider davranışını ise etkin olmayan liderlik olarak belirlemiştir (Çelik, 2000).

Liderin davranış biçiminin etkinliği, içinde bulunulan çevre şartlarıyla ilişkili olduğundan; görev veya ilişki esaslı davranış şekillerinden herhangi birinin etkin olup olamayacağını iddia etmek yerinde olmayacaktır. Etkin ve etkin olmayan şekiller arasındaki fark çoğunlukla liderin davranışının kendisi değil, davranışın kullanıldığı duruma uygunluğudur (Eren, 2000).

Reddin'e göre herhangi bir yaklaşımın bir diğerinden daha etkin olduğu, her zaman için savunulamaz. Her bir yaklaşım için uygulamaya uygun ve uygun olmayan durumlar mevcuttur. Temel yaklaşımlardan herhangi biri, uygulandığı durumla ilişkili olarak fazla ya da az etkin olabilmektedir. Yönetim yaklaşımının etkinlik derecesi davranıştan değil, içinde bulunulan durumun imkânlarından ortaya çıkmaktadır. Reddin'e göre, bir yönetici her durumda etkin olmayı amaçladıysa, "yaklaşım esnekliği" becerisini sergilemelidir. Her durumda, o belirli durumun etkinliği için gereken yönetim tarzını uygulamak yaklaşım esnekliğidir.

Etkin yönetim için yaklaşım esnekliğinin dışında, "durum duyarlılığı" da önem arz etmektedir. İçinde bulunulan durumu kavrama yeteneğinden ibaret olan durum duyarlılığı, etkili yönetim için, içinde bulunulan durumu gerektiğinde değiştirebilme yeteneği olan durum yönetimi becerisini de gerektirir. Reddin'e göre bu özelliklerin tümünün birleşmesi durumu, genel bir ifadeyle "tecrübe" olarak adlandırılmaktadır (Zel, 1999).

2.1.4. Lider Davranış Biçimleri

"Lider olunmaz, lider doğulur" düşüncesini yavaş yavaş silen yakın zamanda yapılmış bilimsel çalışmalar; insanların nasıl lider olduklarını, liderliklerini nasıl muhafaza ettiklerini ve etkili bir lider olabilmek için neler gerektiğini göstermektedir. Taraftarlar olmadan lider olunamayacağı fikrini savunan Thomas Gordon, "Etkili Liderlik Eğitimi" kitabında bunu açıklamıştır. Liderler, yetkileri altında çalışanların onay ve saygılarını kendiliğinden kabul etmezler. Bu yüzden ki çalışanların saygılarını kazanmak ve üstlerinde olumlu anlamda bir tesir bırakmak için liderlerin,

farklı özel beceri ve yöntemleri öğrenmeleri şarttır. Diğer bir ifadeyle; “Lider olmanız, sizi lider yapmaz!” (Gordon, 2002).

Son yıllarda fark edilen ve değer kazanan lider davranış biçimleri aşağıdaki şekilde yorumlanmıştır.

2.1.4.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik

Sürekli değişim gösteren örgütler, sosyal sistemler olarak ifade edilmektedir. Örgütlerin süreklilik göstermesi ve çevresel değişimlere ayak uydurabilmesi, örgütsel değişimin kapsama alanını genişletmesiyle ilgilidir (Çelik, 2000).

Dönüşümcü liderlik; 1990’lı yıllarda yaygınlaşan, örgütsel yapıda ani, köklü ve etkili dönüşümü amaçlayan liderlik yaklaşımıdır. Dönüşümcü liderler; yalnızca düşünen, yorumlayan ve sorgulayan ayrıca risk alan kişiler değildir. Aynı zamanda davranışlarıyla insanlara belli fikir ve inançları aşılayan, girişimciliğe ve kendini geliştirmeye uygun ortamlar hazırlayan kişilerdir. Dönüşümcü liderlik, bireyin kendi amaçlarının yanı sıra, grup amaçları çerçevesinde bir bakış açısı kazanması fikri üzerinde yoğunlaşır.

Dönüşümcü liderlik fikri, ilk olarak 1978 yılında James McGregor Burns tarafından kavramsallaştırılmıştır. Ona göre lider; birlikte çalıştığı kişilerde yüksek seviyede moral, motivasyon ve performans gerçekleştiren kişidir. Burns’a göre modern organizasyonlarda yeni alanların yaratılması becerisi, bir tek dönüşümcü liderlikte bulunur. Burns’un fikirleri daha sonra Bernard Bass tarafından geliştirilmiş ve açıklanmıştır. Yakın zamanda da, Thomas Sergiovanni tarafından okul reformunun eleştirisi olarak yeniden düzenlenmiştir (Owens, 2001).

Dönüşümcü lider kişileri, kendilerini adadıkları amaçlar doğrultusunda çalışmalarını için işbirliğine ve karşılıklı bağımlılığa özendirir. Bu bağlamda, etkiye dayalı bir liderlik tarzıdır. Liderler işleri delege ettiklerinde ve insanlarla güç paylaşımında bulunduklarında başarılı olurlar. Foster, dönüşümcü liderlerin dört karakteristik çalışma biçimi olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre;

a) Dönüşümcü liderler, öğrenen liderlerdir. Örgütün, öğrenen örgüt olması için çaba sarf ederler. Örgüt elemanlarının; sürekli yeni şeyler öğrenmelerine, bilgilerini geliştirmelerine, paylaşımlarına ve kullanmalarına destek verirler. Çalışmalarını; kendilerini, ekiplerini ve örgütlerini daha iyi anlamalarına yarayacak nitelikte gerçekleştirmesine yardımcı olurlar.

b) Dönüşümcü liderler, eleştiriye açıktırlar. Örgüt üyelerinin içinde bulunduğu durumları incelemelerine ve herkes için uygun olanı sorgulamalarına yardımcı olurlar. Örgüt üyelerine olumlu yönde destek olarak, farklılık yaratmaları için cesaretlendirirler.

c) Dönüşümcü liderler, etik değerlere sahiptirler. Demokratik ve etik değerleri desteklerler. Örgüt üyelerini daha yüksek bilince sahip olmaları için etkilemeye çalışırlar.

d) Dönüşümcü liderler, değişime açıktırlar. Kişisel bilinci yükseltmek için, sosyal değişime odaklanmışlardır. Farklılık yaratacaklarına inanan kişilerden oluşan bir topluluk yaratmaya çalışırlar (Ubben vd., 2001).

Dönüşümcü liderlik ile ilgili alanyazında birçok özellik belirtilmiştir. Bu özellikler çok geniş olmakla beraber, dönüşümcü liderliğin temel özellikleri araştırmacı tarafından aşağıda ortaklaştırılmıştır (WEB_6, 2002).

1. Ortak Vizyon Oluşturma ve Paylaşma:

Geleneksel liderlik anlayışından “vizyon” kavramı ile ayrılan dönüşümcü liderlik, bu kavramı esas alır (Schermerhorn, 2004). Vizyon; Bir insanın, onu kendisi yapan konulardaki temel inanış ve kabulleri; diğer bir ifadeyle sahip olduğu değerlerin anlam ve yansımasıdır (Özden, 2002). Örgütsel anlamda vizyon ise; örgüte dair, hayal edilen bir geleceği, kurgulayabilme, geliştirebilme ve paylaşabilme nitelikleriyle beraber örgütsel geleceğin resmedilmesi biçiminde ifade edilebilir. Vizyon değerlerle beraber, prensip odaklıdır. İnançlı, dürüst, bütünlük içinde ve kendine güvenen birisi olması ondaki diğer nitelikleri de ifade eder (Bennis, 1997).

2. Zihinsel Uyarım ve Yaratıcılık:

Yaratıcı düşüncenin gücüne inanan dönüşümcü liderler; yeni yöntemleri, yeni fikirleri içinde barındıran bir değişim sürecinde çalışırlar. Yaratıcılık; örgütü aralıksız yenileyen, çalışanların performans düzeylerini yükselten, örgüte yeni kapılar açan ve yeni fırsatlar kazandıran bir değerdir. Doğru kullanıldığında başarılı bir dönüşümün esas noktasıdır.

İzleyenler, dönüşümsel bir bakış açısına sahip bir örgütte, zihinsel güçlerinin ve becerilerinin bilincinde yaratıcılıklarını geliştirici bir ortamdadırlar. Dönüşümcü lider, izleyenlerinin bu özelliklerini kullanmalarının dönüşümü kolaylaştıracağına farkındadır. Dönüşümcü liderler, bu sürecin oluşumunda organizasyonu geliştirmek

amacıyla risk alırlar. Bunun sonucunda, kendi iş tanımlarının ötesindeki kural ve yapıları da sorgulayarak, yeni yollar geliştirmeye çalışırlar.

3. Karizmatik Etkiye Sahip Olma:

“Karizma” kavramı dönüşümcü liderlik alanında gerçekleştirilen araştırmalarda sık sık tartışılan özelliklerden biridir. Bazı kuramcılar karizmayı, dönüşümcü liderliğin temel unsuru, bazılarıysa izleyenler tarafından verilmiş bir özellik olarak ifade etmişlerdir.

Karizma kavramı, 1947’de Max Weber tarafından; karşısındakini kolayca etkileyebilen, üstün ikna becerisine sahip, güven veren anlamında kullanılmıştır.

Dönüşümcü liderliğin önemli teorisyenlerinden Basskarizmayı, vizyon ve misyon duygusu oluşturma, gurur duyma, saygı ve güven duyma süreci olarak ifade etmiş, karizmatik etkiye sahip liderler için bazı değerlendirmeler yapmıştır:

- Karizmatik etkiye sahip liderler örgüt üyelerinin; görevlerinin önemine inanmalarını ve bu görevleri iyi bir şekilde yerine getirme bilincine ulaşmalarını sağlarlar.

- Karizmatik etkiye sahip liderler örgüt üyelerinin; kişisel gelişim ve başarıya ihtiyaçlarının var olduğunun bilincine varmalarını vurgularlar.

- Karizmatik etkiye sahip liderler örgüt üyelerini; kendi kişisel amaçları yerine örgütün başarısı için çalışmalarını doğrultusunda motive ederler (Leonard ve Hilgert, 2004).

4.Etkin İletişim ve Yüksek Motivasyon Becerisi:

Etkin iletişim süreci ve yüksek motivasyon, örgüt içerisinde izleyenlerin yaratıcılığını ve verimliliğini yükseltmede en önemli iki araçtır (Kavrakoğlu, 2001).

Liderler izleyenleri etkin iletişim sistemi kurarak ve onları örgütsel amaçlar doğrultusunda birleştirerek motive ederler. İnsanların kendilerini güçlü, yeterli, bilgili ve işin içinde hissetmelerini sağlamak ve onları harekete geçirmek liderlerin temel görevidir. Mükemmel bir iletişim yeteneği geliştirmek, etkin lider olmak adına mutlaka gereklidir. Lider, başkalarını harekete geçirmek için bilgi ve fikirlerini paylaşmak zorundadır. Eğer bir lider mesajını açık bir şekilde başkalarına aktarıp onları motive edemiyorsa, bir mesaja sahip olmasının hiçbir değeri olmayacaktır (Maxwell, 2005).

5. Değişimin Temsilcileri Olma:

Dönüşümcü liderler kendilerini değişim temsilcileri olarak ifade ederler. Dönüşüm, güncelliğini kaybetmiş ve klasikleşmiş düşüncelerin terk edilmesiyle gerçekleşir. Onların profesyonel ve kişisel imajları, bir farklılık yaratmak ve sorumlu oldukları kurumları değişim esasında düzenlemektir. Onların vizyonları, misyonları ve stratejileri sürekli olarak değişim kavramına bağlıdır.

Değişim, statükocu zihniyetin aksine, yeni ve farklı şeyleri denemek ve yaratıcı olmak anlamında değerlendirilir. Dönüşümcü bir lider, önceden uygulanmış, denenmiş yöntemleri uygulamaz. Sorunları çözmek amacıyla, orijinal ve yaratıcı yeni kaynaklar ortaya koyar. Sıradan olaylardan hoşlanmaz (Zel, 1999).

Dönüşümcü liderler, sadece değişime karşı gereken tepkiyi vermekle yetinmez; değişimin ne zaman gerekli olacağını önceden fark eder ve öğrenmeye açık bir strateji oluştururlar. Çalışanları rekabetin, değişimin yeni şartlarına hemen uyum sağlayacak biçimde hazır tutarlar.

6. Duygusal Dayanıklılık, Cesaret, Risk Alma:

Olayları bireysel olarak düşünmeyen, eleştiriler karşısında vazgeçmeyen ve başarısız olmaktan çekinmeyen kişi dönüşümcü liderdir. Duygularını kontrol altına alması kendi için deyaşanması muhtemel çatışmayı engeller. Böylece kendine güvenir, kararlı ve dayanıklı olur. İnanç ve stres ortamlarında güçlü durur (Zel, 1999).

Cesaret ve risk alma becerisi de dönüşümcü liderliğin önemli özelliklerinden biridir. Dönüşümcü lider; var olan yapıyı değiştirme, büyük sorunlarla karşı karşıya gelme, kuvvetli direnç kaynakları ve statükocu anlayış ile mücadele, yeni bir yapının, anlayışın meydana getirilmesi, değişimin yapılandırılması gibi durumlarla sıklıkla karşı karşıya kalır. Mevcut anlayışa meydan okuma, insanlara yeni fikirler anlatabilme, değişimi sağlama gibi özellikler cesaret ve risk almayı beraberinde getirir.

Risk alma, liderin dönüşünün olmayacağı bir yola girme cesaretini ifade eder. Lider, önüne çıkan fırsatları iyi yorumlamak ve kullanmak ayrıca ortamın ve geleceğin belirsizliğine rağmen fırsat ya da başarısızlık durumlarını hesaplamak mecburiyetindedir. Riske giren yöneticiler, riske girmeyenlere nazaran daha ikna edici, etkileyici ve daha güven verici görülmektedirler (Zel, 1999).

Dönüşümcü liderin misyonu var olanı korumak veya sürdürmek değildir. Reformist, devrimci ve dönüşüm merkezli düşünen lider, izleyenleri için yeni bir çevre yaratmayı ve bunu geliştirmeyi amaçlar (Güney, 1999).

7. Güçlendirme (Yetkilendirme):

Değişen liderlik anlayışının temel özelliklerinden biri de izleyenlerin yetkilendirilmesidir. Geleneksel yönetim anlayışında var olan, yöneticinin tek karar verici olma özelliği, günümüzde terk edilerek çalışanların katılımcılığı esas alınmıştır. Çağdaş yönetim anlayışında işle ilgili tüm süreçlerde, lider-izleyen ilişkisi tam katılım ve güç paylaşımı kavramlarıyla ifade edilmektedir.

Güçlendirme (yetkilendirme);

- Bilgi paylaşımıdır. Çalışanların sürekli eğitilmesidir. Çalışanlara planlama, düzenleme ve kendi işlerini kontrol etme izninin verilmesidir,
- Çalışanlara kaliteyi geliştirmek üzere iş süreçlerinde doğru bildikleri şekilde davranma serbestisi ve yetkisidir,
- Çalışanları yaptığı işlerden sorumlu tutarak, güven ortamını kuvvetlendirmesidir,
- Örgütte adil bir güç paylaşımı sağlanmasıdır,
- Bürokratik ve hiyerarşik engellerden kurtuluşu gerçekleştirmesidir,
- Çalışanın kendi işine tam hâkimiyetidir.

Dönüşümcü liderler, izleyenlerine güvenirlir, onların kapasitelerini geliştirebilmeleri için var olan süreçte yetkilerini devredebilirler. Güç paylaşımını örgütsel bir kazanç olarak görür ve tam katılımın amaçları gerçekleştirmede kayda değer bir itici güç olduğu fikrinden yola çıkarlar. Mutlak karar verici olmaktansa demokratik davranışları tercih eden dönüşümcü lider, örgütsel değişim sürecinde izleyenlerin karara katılımını teşvik eder.

8. Esnek Yönetim Anlayışı:

Değişimin sürekli, kapsamlı ve hızlı olarak yaşandığı günümüzde, değişimin yönünün, şeklinin ve miktarının belirsizliği, lideri önceden çok boyutlu ve çeşitlilik içeren hazırlıklar yapmaya yöneltmektedir. Günümüz örgütleri sürekli değişen çevresel koşullarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu bağlamda statik bir örgüt yapısı yerine, dinamik bir örgütsel yapının oluşturulması gerekmektedir. Böylece, değişime uyum sağlama, değişimi yönetme ve onunla baş edebilme gerekliliği liderleri yönetim anlayışlarında hızlı ve esnek olmaya yöneltmektedir.

Yönetimde esneklik, değişime hazır olma durumunu ifade eder. Örgütün yaşama isteği şeklinde ifade edileceği gibi, prensiplerden ve inançlardan vazgeçme eğilimi değildir, yalnızca oluşan veya oluşacak değişimlere karşı örgütsel politikalardaki esneklik kapasitesidir. Örgütsel esnekliğin gerçekleşmediği durumlarda katılaşma ve “kırılma” meydana gelebilir. Özellikle ifade etmek gerekir ki esneklik, asla özden uzaklaşmak değil, özü koruma tutumudur. Bir denge merkezi olan esneklik, örgütün büyüme ve istikrar çabalarının merkezinde yer alır (Apuhan, 1997).

Dönüşümcü lider, esnek yönetim anlayışını, değişimi avantaja çevirmek için gerekli bir sorumluluk olarak alır. Aşılması zor durumlarda başarılı olmanın anahtarı, katı, vazgeçilmez politikalar ya da tutumlar değil, esneklikle kendini koruyarak onun içinde var olmayı öğrenmektir. Bunun için dönüşümcü lider, izleyenlerinin davranış ve tutumlarını yeni durumlara uyarlama serbestisini tanımıştır (WEB_7, 2006).

9. Güvenilirlik ve Özgüven:

Liderlik kavramının vazgeçilmez özelliklerinden biri olan güven, günümüz örgüt anlayışında daha da önemli hale gelmektedir. Liderin güvenirliliği, inandırıcılığı ve dürüstlüğü ön plana çıkmaktadır. Günümüzde lider ve izleyici arasındaki karşılıklı güven, örgütleri kesin bir başarıya götürmektedir.

P. Drucker, liderlikte güvenin anlamını ve önemini şu şekilde açıklamaktadır:

“Etkin liderliğin son şartı güven kazanmaktır. Aksi takdirde kimse liderin peşinden gitmez. Liderin tek tanımı da peşinden gidenleri olan bir kimse olduğudur. Lidere güvenmek için, mutlaka onu beğenmek gerekmez. Liderle aynı fikirde olmak da şart değildir. Güven, liderin söylediğini gerçekten kastettiğine duyulan inançtır. Liderin davranışları ile liderin açıkladığı inançlar birbiriyle tutarlı ya da en azından uyumlu olmak zorundadır. Etkin liderliğin temelinde yatan zekâ değildir; asıl olan tutarlı ve güvenilir olmaktır” (Drucker, 2000).

Dönüşümcü lider aynı zamanda özgüven sahibidir. Kendi yetenek ve kapasitelerine güvenir. Kendi farkındalığının bilinciyle, başkalarının takdirini beklemeyecek kadar, öz disiplinli ve iradelidir. Bu özellikleriyle belirli bir dönüşümü sağlayarak, örgüt üyeleri ile birlikte, karşılıklı güven ve dayanışma duygusu yaratır.

2.1.4.2. Sürdürümcü (Transaksiyonel) Liderlik

Performansa dayalı olarak ödüllendirme, kural ve işleyişlerden sapmaları araştırma, kusursuz eylemlerde bulunma gibi davranışlara dayalı olan yönetim anlayışıdır.

Sürdürümcü liderlik, bürokratik otoriteye ve örgütsel meşrutiye dayanmaktadır. Bu yaklaşımda kısa süreli zamana dayalı yönelim, kurallar ve yönergeler, dikey iletişim, somut hedefler, makamdan kaynaklanan güç, aşırı uyum gibi unsurlar yer alır. Sürdürümcü liderlik yaklaşımında, görevlerin bitirilmesi ve iş görenlerin itaati, katı bir ödül ve ceza sistemi ile ilişkilendirilir (Erdoğan, 2003).

Sürdürümcü liderler, ödül ve cezaların gücüne dayanarak bir değiş-tokuş temelinde izleyenlerin işbirliğini kazanmaya çalışırlar. Bu işbirliği; görevleri anlamaya ve yönlendirildikleri gibi başarılıp başarılmadığından emin olunmasına bağlı olduğu için, bu değiş-tokuşun sonunda izleyenlerde çok az bir sorumluluk duygusu yaratırlar. Bu bakımdan liderlik; oluşan problemlere çözüm bulmaya çalışmak ve önceden belirlenmiş amaçları başarmak için kurumsal konumun bir işlevi olarak görülür (Ubben vd., 2001).

Sürdürümcü liderliğin moral değerleri, dürüstlük, doğruluk, sadakat, bütünlük ve sorumluluk olarak belirtilmektedir. Sürdürümcü liderlik aracılığıyla, üyelerin hakları ve ihtiyaçları dikkate alınır, liderle dürüst ve net bir biçimde anlaşma gerçekleştirilir. Sürdürümcü liderlik, yönetimden farklı bir çalışmadır. Bu liderlik biçimi, insan değerleriyle özdeşleşmeyi kayda değer bulmaktadır. Yönetim rasyonel karar verme, etkililik, verimlilik, düzenlilik ve geleceği tahmin etmeyle alakalıdır. Sürdürümcü olma, doğruluk, güzellik, sorumluluk alma, bağlılık gibi yönetim değerlerine bağlılık esastır. Çünkü bu değerler, insan yaşamında var olan yönetimin yararlandığı öğretici değerlerdir. Sürdürümcü liderlik kişinin bireyselliği araması ve bağımsız amaçlarıyla alakalıdır. Liderliği, birey ve grup arasındaki uyum ile işbirliği sağlamaktadır (Starrat, 1995).

Sürdürümcü liderlerin çalışmaları; geçmişten günümüze, bugünümüzden geleceğimize doğru; yön, vizyon ve örgütsel kültürde değişiklik yapmaksızın sürer. Organizasyonun süregelen olağan işleyişini dikkate alırlar. Stratejik ve uzun dönemli bakış açıları bulunmamaktadır (Eren, 2003).

Bu sebepten dolayı da sürdürümcü liderler, geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürme ve bunları gelecek nesillere aktarma konusunda kayda değer başarı gösterirler. Sürdürümcü liderlik, bir örgütün amaçlarına ulaşmasını engelleyici bir tutum olarak yorumlanmamalı, ancak bu şekilde yönetilen organizasyonların başarı grafiğinin normal bir artış göstereceği de unutulmamalıdır.

2.1.4.3. Serbestlik Tanıyan Liderlik

Her bireyin eğilim ve yaratıcılığını harekete geçirmesine olanak sağlaması bakımından serbestlik tanıyan liderlik tarzı, lider davranış biçimleri içinde yerini alır. Bu liderlik tarzında izleyiciler ve/veya grup üyeleri hedef, plan ve politikalarını kendileri saptar; işleyişle ilgili kararları kendileri alarak uygulatırlar. Donanım düzeylerini artırarak problemlerine en doğru ve en iyi çözümü bulma konusunda güdülenen izleyiciler; ihtiyaç duydukları hallerde arzu ettikleri bireylerle grup oluşturarak konuyla ilgili en doğru ve en uygun kararları almak adına izlenmesi gereken basamakları gerçekleştirmektedirler. Bu süreçte istenilen kişilerle gruplar oluşturulur, yeni fikirler test edilir ve sorunlar çözülür (Eren, 2001).

Liderin temel sorumluluğu, malzeme ve kaynak sağlamak ve bunlarla ilgili sorunlara çözüm bulmaktır. Lider sadece kendisine herhangi bir konuda fikri sorulduğunda görüşünü açıklar, ancak bu görüş izleyenlerin çalışmalarını bağlayıcı özellikte değildir. Mesleki uzmanlık hallerinde ve bilim adamlarının çalışmalarında, işletmelerin araştırma geliştirme birimlerinde çalışan yüksek uzmanlığa, tecrübe ve bilgiye sahip olan elemanların yaratıcı ve yenilikçi fikirlerini geliştirmelerinde ve sorumluluklarını yerine getirmekten kaçmama eğiliminde olanlarda bu biçimde bir liderlik türü uygulanabilir. Aksine kültür düzeyi düşük, iyi bir iş bölümüne sahip olmayan ve sorumluluk duygusundan yoksun olan gruplarda bu tarz bir liderlik biçiminin işleyemeyeceği ortadadır. Çünkü serbestlik tanıyan liderlik tarzı, liderin otorite kullanmasını adeta ortadan kaldırmaktadır. Bu durum, böyle bir liderlik tarzında grubu genel amaçlar etrafında toplamak ve onları belirli hedeflere yönlendirmekten yoksun kalır. O yüzden bu liderlik tarzının bir sakıncası, herkesin dilediği amaçlara doğru ve hatta birbirlerine karşıt amaçlara doğru yönelmelerine yol açmasıdır. Diğer bir sakınca da; bireysel başarıların dışında grup başarılarının önemli ölçüde azalmasıdır. Çalışmayan ve iş görmekten kaçınan kimselerin kargaşayı arttırmaları, örgütsel kaynakları kendileri için kullanmaları ve hatta grubu bölme ve parçalamaya çabalarının çoğalmasıdır (Eren, 2001).

2.1.5. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

Yönetim söz konusu olduğunda, bazen eş bazen de farklı anlamı olarak kullanılan yönetici ve lider kavramları akla gelmektedir. Hangi anlam derinliğinde kullanılırsa

kullanılsın, söz konusu bu iki kavram arasında ciddi bir ilişki ve etkileşimin olduğu, aynı zamanda birinin ancak diğeriyle tanımlanabildiği ifade edilmelidir. Bu bağlamda, yönetici; bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgüt yapısını ve prosedürünü kullanarak yönetimi sağlayan kişi olarak ifade edilirken, lider buna ek olarak etkileme gücüne sahip olan kişidir şeklinde tanımlanmaktadır.

Dolayısıyla bir yönetici, böyle bir etkileme gücüne sahip değilse, o sadece bir yöneticidir ve örgütten ayrıldığında o örgütün gelişmesine dair bir iz bırakamayacaktır. Oysa lider, yönettiği kişilerin becerilerini, yetilerini fark etmelerini sağlayan, onların kapasitelerini yönetmelerine olanak vermektedir. Dolayısıyla lider yöneticiler, örgüt amaçlarına ulaşırken, bunu iş görenlerin arzu ve çabalarıyla birleştirerek gerçekleştirirler.

Bu tarz yöneticilerin geçerli ve verimli olmalarının sebebi, yeniliklere açık olmalarıdır. Bu sebeple onlar, yanıltıcı değil, yönlendirici kişilerdir. Bu tarz yöneticiler, yanlarında güçlü astların ve çalışma arkadaşlarının bulunmasından rahatsızlık duymazlar, hâlbuki yanıltıcı liderler bu durumdan genellikle çekinirler.

Lider-yönetici bakımından en uygun durum, yöneticilerin aynı zamanda liderlik özelliklerine de sahip olmasıdır. Diğer bir ifadeyle, yönetici, iyi bir yönetici olmak adına liderlik özelliklerini de tam manasıyla taşımalıdır (Bulut ve Bakan, 2002).

Liderlik kavramıyla ilgili ortaya konulan tanımlarda çoğunlukla, liderlik kavramıyla lider kavramı arasında kayda değer bir ayırım yapılmamıştır, hâlbuki lider, kişiyi ifade ederken, liderlik, bir davranış şekli olarak yorumlanmaktadır (Aydın, 1994).

Liderliği bir etkileme süreci olarak ifade eden tanımlarda, lider bu süreci harekete geçiren birey olarak kabul edilmiştir. Lider bir kümenin parçası olarak, diğer üyeler üzerinde pozitif etkide bulunan kişidir. Diğer bir ifadeyle lider, grubu oluşturan bireylerin kendine yaptığı pozitif etkiden daha fazlasını onlara yapabilen grup elemanıdır (Başaran, 1992).

Lider kavramı yorumlanırken, lider ile yönetici arasındaki farklılık belirlenmiştir. Yönetici politikayı idame ettirmeye çalışır, lider ise politika belirleyicidir. Yönetici ağacı düşünür; liderin bakış açısı ise çok geniştir. Lider ormanla ilgilenir (Lunenburg, 1992).

2.1.6. Eğitim Örgütlerinde Liderlik

Yönetim, örgüt amaçlarının yerine getirilebilmesi için ortaya çıkan ya da çıkabilecek sorunun çözüm, planlanma, koordinasyon ve değerlendirme gibi işlevleriyle ilgili teori, model ve tekniklerin düzenli olarak uygulanmasıdır. Eğitim yönetimi ise, eğitim örgütlerini belirlenen hedeflere ulaştırmak amacıyla, insan ve madde kaynaklarının sağlanması ve etkili bir şekilde kullanılmasıyla belirlenen politikaları ve kararları uygulamaktır (Kaya, 1996).

Eğitimin hammaddesinin insan olması sebebiyle eğitim örgütlerinin sorumluluğu ciddi olarak ele alınmalıdır. Çünkü insan içinde bulunduğu toplumun kültür ve yaşam seviyesinin aynasıdır. Eğitim örgütleri bu bağlamda da toplumun tüm kesimlerinin inkâr edilemeyecek düzeydeki ilgisinin odağıdır. Eğitim; hitap ettiği toplumun, toplum bireylerinin birbirleriyle olan tutum, davranış ve ilişkilerini düzenlemekte, görünür kılmaktadır.

Eğitim yönetiminin okula uygulanma biçimi olan okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanı olarak da düşünülebilir. Eğitim yönetimi, sistemin işleyişini incelerken; okul yönetimi okul seviyesinde gerçekleşen problemlere odaklanır (Erdoğan, 2003).

Belirtildiği gibi, sistemle alakalı eğitim yönetimi düşünüldüğünde akla Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Müdürlükleri, Halk Eğitim Müdürlükleri, Ders Araçları Merkezi, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri gibi birimlerin yönetilmesi gelir (Açıkalın, 1998).

Ülkemizde eğitim kurumlarının çoğunluğu, devletin öngördüğü eğitim politikasını uygulamakla sorumlu olduğundan eğitim yönetimine kamu yönetiminin özel bir alanı olarak da bakabiliriz.

Okul müdürü; program geliştirme ve planlama, genel ve özel olarak öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklarla kendini hissettirir. Yani okul müdürü, öğretim lideri olmalıdır (Çelik, 2000).

Okul yöneticileri, meslek olarak öğretmen olmalıdır. Ayrıca öğrenci başarısına değer vermeli, öğretmenleri karar alma sürecine katmalı, eğitim programları hazırlayabilmelidir (Balcı, 1993).

Etkin bir yönetici, kaynak bulmalı, düzenli bir okul çevresi oluşturmali, velilerin katılım ve desteğini almak için gerekli çalışmayı yapabilmelidir. Okul müdürü gerçekleştirmek mecburiyetinde olduğu resmi iş ve görevlerin yanı sıra kabiliyetini ve inisiyatifini doğru ve etkin bir şekilde kullanarak yöneticisi olduğu kurum ile ilgili eğitim ve öğretim imkânlarının gelişmesi adına emek vermelidir (Bursalıoğlu, 2002).

Diğer işletmelerden farklı olarak okulların işleyişindeki basamaklar, okul müdürünün bakış açısını belirleyecektir. Birbirinden öğrenci farklılıkları, okul müdürünün vasıfları ve öğrencilerin gelişimine olanak sağlayacak, onların toplumun değerlerini gösterecek bireyler olmasını hedefleyen öğretmenlerin farklı kişilik özellikleri ile eğitim seviyelerine sahip olmaları nedeniyle, okul niteliklerinin de farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır.

Eğitim örgütlerinde liderler, okullarının amaçlarını ve hangi kararları paylaşmak istediklerini bilmelidirler. Ayrıca paylaşılmış liderliğin değişkenlerini gerçekleştirmeleri için okul dâhilindeki personelini her aşamada yönlendirme bilincine de sahip olmalıdır. Zaten katılımcı yönetim, gönüllü katılımı esas alır. Bazı üyeler bu katılımı gerçekleştirmek istemeyebilirler. Liderlerin bu konuda hassasiyet göstermeleri yerinde olacaktır. Bütün personelin (merkezi yöneticiler, müdürler, öğretmenler vb.) kabiliyet ve aidiyetlerini fark etmek ve belirli problem çözme ekipleri veya görev gruplarına onların dâhil olmasını sağlamak önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra, okul liderinin sorumluluğu personeliyle hangi durumlarda, ne şekilde ve hangi zaman diliminde paylaşacağını da bilmesi oldukça önemlidir (Meriwether ve Duyar, 1997).

2.2. Eğitim Yönetimi ve Yönetim Süreçleri

2.2.1. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, eğitimle ilgili kuruluş ve okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için insan, para, araç-gereçlerin en etkili ve verimli bir biçimde yerleştirilmesini ya da kullanılmasını inceleyen bir bilim dalıdır. Eğitim yönetimi yönetim biliminin bir dalıdır. Yöneticilikle ilgili genel kavramlarını yönetim biliminden, özel kavramlarını kendi alanındaki yönetim uygulamalarından alır (İlgar, 1996).

Erdoğan (2003) eğitim yönetimini; eğitim sistemini var olan kaynakları en geçerli bir şekilde kullanarak, önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinlikler şeklinde tanımlamıştır.

Taymaz (2003) ise eğitim yönetimini, “eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak” olarak tanımlamıştır. Eğitim yöneticileri örgütlerini Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ile örgütün özel amaçları çerçevesinde yönetmekten sorumludurlar.

Eğitim yönetimi bir toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan eğitim sisteminin ve eğitim sisteminde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsamaktadır. Eğitim kurumlarında yer alan eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması, öğretim hizmetleri, personel yönetimi, bütçe, bina, araç ve gereçlerin verimli bir şekilde kullanılması için yöntemler geliştirilir ve yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde işletilmesi yolları aranır (İlgar, 1996).

Eğitim yönetimi kamu yönetiminin özel bir alanıdır. Okul yönetimi de eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Sınıf yönetimi ise eğitim yönetiminin ilk basamağıdır. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde sınıf yönetiminin başarısına bağlıdır. Ülkemizde eğitim etkinliklerinde bulunan okul ve diğer kurumların büyük bir kısmı devlet yönetimine bağlıdır (Taymaz, 2003).

2.2.1.1. Eğitim Yönetiminin Amaçları

Eğitim yönetiminin-yöneticiliğinin amaçları şöyle belirtilebilir: Bu alanda çalışacaklara, çalışmak isteyenlere ve çalışanlara;

- Yönetim bilim ve sanatı ile ilgili teorik ve uygulamalı bilgiler vermek,
- Eğitim ve okul müdürünün yapmak zorunda olduğu işlerle ve bu işlerin yapılışıyla ilgili ilke, kavram ve teknikleri kavratmak,
- Türk Milli Eğitim sistemini tanıtmak, sistemin sorunlarını tartışmak ve çözüm önerileri getirmek
- Eğitim kurumlarının örgüt ve işleyişleri hakkında bilgi vermek, dünyada ve Türkiye'de eğitim yönetiminin gelişimi ile ilgili bilgiler vermek,
- Eğitim yönetimi ile ilgili sorunları tartışmak, eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirebilmesi için yöneticilere düşen görevler hakkında bilgi vermek,
- Sosyo-ekonomik kalkınmanın en önemli etmeni olan eğitime gerekli miktar ve kalitedeki yöneticilerin yetişmesini sağlamak;

Öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmen adaylarını bu amaçlar doğrultusunda yetiştirmeyi, onları şimdiden eğitim ve okul yöneticiliği alanında yetkili kılmayı amaçlamaktadır (İlgar, 1996).

Eğitim yönetiminin amacı, okulda ya da eğitim örgütünde, eğitimin kalitesinin nicelikçe ve nitelikçe artmasını sağlamaktır. Okulun örgütsel amacı kapsamındaki eğitim hizmetleri, düşüncesi ve mallarının en yüksek düzeyde gerçekleştirilmesinden yönetici sorumludur. Okulun eğitsel amaçlarına uygun insan yetiştirmesinin sağlanması yönelmenin yükümlülüğüdür. Okulda öğretmenleri, eğitim uzmanlarını ve öteki eğitim iş görenlerini örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlar doğrultusunda, güdeleyen, yönelten, eş güdümleyen ve etkili çalıştıran eğitim yönetmenidir (Başaran, 1996).

2.2.1.2. Eğitim Yönetiminin Özellikleri

Eğitim yönetimi kamu yönetiminin eğitim alanına uygulanması olarak görülür. Bu nedenle eğitim yönetiminin özellikleri, eğitimin amaç ve işlevlerinden kaynaklanmaktadır. Eğitim sisteminin girdisi işlediği varlık ve çıktısı genelde insandır. Bu bakımdan diğer sistemlerden farklılık gösterir ve eğitim yönetiminin özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Kaya, 1996):

-Eğitim sistemi doğrudan veya dolaylı olarak insanlarla ilgili hizmette bulunur, onların davranışlarını değiştirir veya yeni davranışlar kazandırır. İnsan davranışlarında oluşturulan farklılıklar, veliler ve toplum tarafından beklenenlerden farklılaştığında çatışmalara neden olabilir.

-Eğitim amaçlarından biri, insanlarda düşünme ve eleştirme davranışlarını da geliştirmedir. Öğrenciler okulda eleştirici düşünciyi geliştirince, farklı görüşlere sahip olanların tepkisi artar.

-Eğitim kurumlarında yetiştirilenler eğitildikleri alanlar dışında çalışmak isteyebilirler, bu durumda eğitim-insan-iş dengesi bozulabilir.

-Eğitim sisteminde insan davranışlarında oluşturulan değişikliğin veya kazandırılan davranışın ölçülmesi, amaçlara ulaşma derecesinin saptanarak başarının değerlendirilmesi güçtür.

-Eğitim sisteminin girdisi ve çıktısı çevre insanıdır. Bu nedenle çevrenin gereksinimlerini karşılamak durumundadır ve çevrenin etkisi kaçınılmazdır.

-Eğitimle ilgilenen ve eğitim sistemini doğrudan veya dolaylı olarak denetleyenlerin sayısı çoktur. Değişik birey ve grupların beklentileri de farklı olacağından, özellikle okul yöneticileri değişik baskılar altında çalışırlar.

-Toplumun eğitim sisteminden beklentisi ile ilgisi dengeli değildir. Beklentiye kıyasla ilgisi azdır, bu nedenle işbirliğinin sağlanması güçtür.

-Eğitim kurumu olan okullarda görev alan öğretici personel genelde mesleki eğitim görmüş öğretmenlerden oluşur. Okul müdürleri bakanlık tarafından çoğunlukla öğretmenler arasından seçilerek atanır. Bunların büyük bir kısmının okul yöneticiliği konusunda öğrenim ve deneyimleri olmadan atanması teknik yetkinin kullanılmasını güçleştirmektedir.

-Eğitim kurumları ülkenin her yerinde ve en küçük yerleşim birimi olan köylere kadar yayılmıştır. Eğitim yönetimi çeşitli kademelerde ve alanlarda öğrenim yapan tüm kurumların verimli biçimde yönetilmesinden sorumludur.

-Eğitim kurumları çevre ve yörenin gereksinimlerini karşılamakla yükümlü olmalarına karşın yönetim genelde merkezi sisteme bağlıdır.

Eğitim sistemi ve eğitim yönetimi kavramları, eğitimin bütünü ile ilgilidir. Eğitim sistemi, okulları da kapsayan bir üst sistem konumundadır. Amaçları ve ilkeleri ile açık sistem özelliğini taşır. Eğitim yönetimi sistemi bütün olarak çözümleme ve birleştirmeyi amaçlar (Taymaz, 1993).

Her sistemdeki yöneticiler gibi, okul müdürü de kurumunu amaçlarına uygun olarak yaşatmak zorundadır. Kurumun başarısı ve sürekliliği, saptanan amaçlara ulaşma derecesine bağlıdır. Gürsel'e göre (2003) başarıyı sağlayabilmek için aşağıda verilen bazı temel yönetim kaidelerini dikkate almak gerekir.

-Her yöneticinin sorumluluğu açık ve kesin olarak belirlenmelidir.

-Sorumlulukla beraber yetki de verilmelidir.

-Görev ve sorumluluklarda farklılık yapıldığında bütün birimlerin bunu bilmeleri sağlanmalıdır.

-Yönetici ve memurlar arasında sorumluluk yetki bakımından çıkan anlaşmazlıklar ele alınıp karara bağlanmalıdır.

-Kurum içinde koordinasyon sağlanmalıdır.

-Sürekli denetim yapacak yönetici ve personel, denetlenecek ve gözlenecek faktörleri ve yönetimi bilmelidir.

-Hiçbir personelden, bir diğerine hem yardımda hem de eleştiride bulunması istenmemeli ve beklenmemelidir.

-Personelin özlük işleriyle ilgili kararlar, doğrudan sorumlu bulunan yöneticinin bir üstü tarafından onaylanmalıdır.

Eğitim yönetiminde yukarıda belirtilen kaidelerin sınırlı bir alana uygulanması okul yönetiminde de görülebilir. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir.

2.2.2. Yönetim Süreçleri

Yönetim süreçleri, örgüt yapısının amaca ulaşmak için belli bir yöntemle ilgili çalıştırılması ile ilgili etkinliklerin tümüdür (Binbaşıoğlu, 1988). Bu etkinlikleri gerçekleştirecek olan eğitim yöneticileri olduğu için eğitim yönetimi süreçlerine değinilmiştir. Vetire, süreç, proses gibi terimlerle söz edilen bu kavramlar, birçok yazarlar tarafından değişik şekillerde sıralanmıştır. Gerçekte bunların çoğu değişik terimleri fakat aynı özellikleri kapsamaktadır.

Klasik denilebilecek ilk sıralama Fayol tarafından yapılmış ve yönetim sürecinin öğeleri; planlama, örgütleme, yöneltme, koordinasyon ve kontrol olarak gösterilmiştir. Zamanla eğitim yönetimi alanındaki yazarlar da, eğitimde yönetim süreçlerini inceleyip, birbirine çok yakın ve az farklı bazı öğeler ileri sürmüşlerdir. Aslında yönetim süreci, yönetici davranışının amaçları bakımından daha iyi çözümlenebilir. Bu konuda önemli olan, yönetim sürecinin öğeleri arasında sağlam bağlar kurabilmektir. Bu öğeler topluca yönetim sürecini meydana getirdiği gibi, her biri ayrı bir süreç olarak da sayılabilir. Burada seçilen görüş; yönetim sürecini karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme olarak sıralayan görüş olacaktır (Bursalıoğlu, 2002).

2.2.2.1. Karar

Okul ortamında, yöneticilerin yaptığı en önemli işlerden birisi de karar vermektir. Bu nedenle, etkili yöneticilerin mantıklı karar vermeleri son derece önemlidir. Karar verme kaçınılmazdır ve önemli bir yaşam becerisidir. Karar verme davranışının ortaya çıkabilmesi için üç koşul bulunmalıdır. Bu koşullar:

-Karar verme ihtiyacını ortaya çıkaran bir güçlüğü varlığı ve bu güçlüğü birey tarafından hissedilmesi.

- Güçlüğü giderecek birden fazla seçeneğin olması.
- Bireyin seçeneklerden birine yönelme özgürlüğüne sahip olmasıdır.

Karar verme, iki ya da daha fazla seçenek arasından en uygun seçimi yapma, bir nevi karşılaşılan sorunlara çözüm bulma eylemidir (Yüksel 2002).

2.2.2.2. Planlama

Yönetimde verilen kararların uygulanması için yapılacak çalışmaların tasarlanması ve belirlenmesi gerekir. Bu nedenle yönetim süreçlerinde kararı izleyen ikinci süreç planlamadır. Bursalıoğlu (2013) farklı yaklaşımlarla planlama sürecini aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

- Önceden saptanan amaçlara ulaşmak için izlenecek politikayı saptama sürecidir.
- Geleceğe yönelik eylem ve etkinliklerin tasarlanmasıdır.
- Alman kararların uygulamaya dönüştürülmesini belirleme sürecidir.
- Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için gereken girdileri saptama ve kullanma yollarını kararlaştırma sürecidir.

Bir örgütte insan kaynaklarının sağlanması ve kullanılması için bir araç olarak görülen plan aşağıdaki özellikleri taşır (Bursalıoğlu, 2013):

- Plan geleceğe yönelik yapılan bir çalışmadır.
- Planlama bir seçme ve karar eylemidir.
- Planlama birbirine bağlı bir dizi kararları birlikte getirir.
- Planlama düşünmeyi öngören zihinsel bir süreçtir.
- Sistemi araştırma yolu ile yönetmeyi öngörür.
- Plan yönetimin pusulasıdır.
- Planlama bir uzmanlık işidir.

2.2.2.3. Örgütlenme

Ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli yapının oluşturulması eylemleri örgütlenme olarak adlandırılır. Örgütlenme, örgütün amacının gerçekleştirilmesine yönelik dinamik bir yapının kurulmasını ifade etmektedir. Örgütün amacı ile ilişkisi açısından ele alındığında örgütlenme bir araç olarak nitelendirilebilir (Aydın, 1994).

Bir başka tanıma göre örgütlenme; grup etkinliklerinde düzenli ve sürekli işleyen bir sistem kurmaktır. Bu sistem içinde yönetim basamakları oluşturularak yetki ve

sorumluluklar belirlenir, mevkiler arası ilişkiler düzenlenir. Örgütsel organ ve bölümler belirlenir, iletişim bağları kurulur (Erdoğan, 2003).

Örgüt; sağlıklı karar vermeyi sağlayıcı, yaratıcı planlamayı özendirici, özgür ve etkileşimi kolaylaştırıcı, ortak amaçların bireyler ve grup tarafından doğru olarak anlaşılmasını ve benimsenmesini sağlayıcı, istenilen amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda birey ve grup katkılarına eş güdümlayici, iş görenlerin kişilik ve mesleki gelişimlerini destekleyici ve tüm bireysel ve örgütsel çabaların sürekli olarak değerlendirilmesini garanti edici bir yapıya sahip olmalıdır (Aydın, 1994).

2.2.2.4. İletişim

Toplumsal, ekonomik ve politik olayların algılanması, açıklanması ve çözümünde iletişim ve iletişimle ilgili kavramlara sıkça rastlanmaktadır. Canlılık özelliği gösteren varlıkların eylemlerinin tümünü iletişim kavramı ile açıklamak mümkündür. İletişim adeta insanın vücudunu saran deri gibidir. İnsanlar her yerde her vesileyle iletişim içinde, iletişim kurarak yaşarlar. İnsanların oturuş şeklinden bakışlarına, konuşma, dinleme, yazma, cevap verme ve cevaplarına verilen tepkileri gözlemelerine kadar iletişim eylemi içinde oldukları görülür (Can, 2001).

İletişimin çeşitli tanımları yapılabilir. Yaygın olan bir tanıma göre iletişim, herhangi bir kaynaktan çıkan bir mesajın bazı kanallar kullanılarak alıcıya iletilmesi ve alıcının da mesajla ilgili tepkisini kaynağa iletmesi sürecidir. Diğer bir ifade ile iletişim, davranış değişikliğini meydana getirmek üzere insanlar arasında bilgi, duygu, tutum, fikir ve becerilerin paylaşılması sürecidir. Buradan, iletişimin sadece bir haberleşme ve bilgi alışverişi düzeyinde olmadığı; her türlü fikir, duygu, tutum ve psiko-motor eylemlerinde iletişimin yaşandığı görülmektedir (Can, 2001).

2.2.2.5. Etkileme

Örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirmede ve eş güdümlenmede başarılı bir yönetici çeşitli etkileme yolları kullanır. Yaygın olan, ama her geçen gün çekiciliğini kaybeden ve daha az vurgulanan bir etkileme yolu yetkinin kullanılmasıdır. Bir etkileme yolu olarak da grup süreci teknikleri önem kazanmakta ve artan bir biçimde kullanılmaktadır. Simon (1957) gibi bazı yönetim bilimcileri yöneltme yerine etkileme sözcüğünü kullanmaktadır. Etkileme sözcüğünün yeğlenmesi, otoritenin çeşitli etkileme yollarından sadece birisi ve en son başvurulması gereken bir yol olduğu görüşünü

yansıtmaktadır. Bu anlayış, yönetsel örgütün yapısının ötesinde bazı özelliklere sahip olmasını gerektirmektedir (Aydın, 1994).

Yönetsel liderliğin ölçütü, örgüt üyelerinin örgütün amacının gerçekleştirilmesinde düzenli ortak çabaya katkıda bulunabilecek, biçimde etkilenmeleri derecesidir. Bu konuda şu noktalara dikkat edilebilir (Aydın, 1994):

- Örgüt üyeleri açısından çekici örgüt amaçlarının saptanması,
- İlgili personelin tümünün kişiliklerinin ve liderlik becerilerinin vurgulanması,
- Örgütle olan ilişkilerde doyumla sonuçlanan bireysel deneyimlerin sağlanması,
- Kullanabilecek herkese gerekli enformasyonun sağlanması,
- Örgüte bağlılığın geliştirilmesi,
- Yararlı öneri ve özütlerin verilmesi,
- Bireylerin gelişiminin sağlanması,
- Yöneticiye ve diğer statü liderlerine verilmiş yetkilerin kullanılması.

2.2.2.6. Koordinasyon-Eşgüdüm-Uyumlaştırma

Bir örgütte görevli insanların yapılan çalışmalardan haberdar olmaları ve işbirliği yapmaları gerekir. İşbirliği, katılanların aynı amacı paylaşması iken koordinasyon ise, birbirlerinin eylemlerinden haberdar olmalarıdır. Koordinasyon ve uyumlaştırma faaliyetleri de birbirini destekler şekilde ilişkilendirme ve aynı zamana denk getirme, işlerin amaçları gerçekleştirecek şekilde birbirini tamamlamasını sağlamadır (Genç, 2004).

2.2.2.7. Kontrol ve Değerlendirme

Yönetim süreçlerinin sonuncusu kontrol ve değerlendirmedir. Kontrol, konulmuş ölçütlere göre başarının ölçülmesi; değerlendirme ise, amaçlara ulaşma derecesinin tarafsız olarak belirlenmesidir.

Değerlendirme yönetim sürecinin önemli ve ayrılmaz bir ögesidir. Değerlendirme süreci ile örgütün bir bütün olarak ve her parçasının etkililik derecesi saptanabilir. Yapılan değerlendirmede amacın gerçekleşmesine katkıda bulunan bütün öğeler ayrı ayrı değerlendirilerek her birinin hata ve eksiklikleri ortaya konulabilir. Böylece yönetim sürecinin öğeleri hakkında toplanan bilgilere dönüt, besleme, geri besleme, aydınlatıcı yankı, feedback denir. Dönüt aslında olumsuzluk, kusur, hata veya

eksiklikleri bildiren bilgilerdir. Dönüt yolu ile belirlenen eksiklikler giderilerek yönetimin başarısı ve örgütün gelişimi sağlanır (Taymaz, 2003).

2.2.3. Okul Müdürü

Eğitim yöneticileri, okul yönetiminde ciddi bir öneme sahiptir. Zira eğitim yöneticilerinin okuldaki yönetimin işleyişine dair sürekliliği denetleme sorumluluğu vardır. Yönetimin karar, planlama, teşkilâtlama, iletişim, etki, koordinasyon, değerlendirme, yönetim işlevi, politika, program, personel, öğrenci işleri, eğitsel kollar, işletme ve okul-çevre ilişkileri süreçlerini takibini ve kontrolünü sağlamakla yükümlüdür. Tüm bunları gerçekleştirirken yönetim kademesinde sağlam ve iyi bireysel ilişkiler kurabilmesi önem taşımaktadır.

Eğitim yöneticilerinin entelektüel, sağlam karakter özelliklerine sahip ve sosyal özellikleri de bulunan, ruh ve beden sağlığı yerinde, alanında yetkin, görev, ödev ve sorumluluklarının bilincinde, çalışanlarının her şeyden önce bir robot değil de insan olduğunu fark edebilmiş yöneticiler olması şarttır. Bahsedilen özellikler ve işleyiş, sağlam bir yönetimde huzur ve anlayış, ardından da kurumun günden güne artan başarısını görünür kılacaktır (Sarı, 1987).

Esas olarak okul müdürü, kendine verilmiş yetkilerden güç kazanan bir üst olmasına karşın ancak kurumdaki diğer çalışanlar tarafından onaylanır, kabul edilirse statüsü onaylanacaktır. Böylece okulun belirlenen hedeflerine ulaşma yolunda kurum çalışanlarıyla işbirliği yapabilecek ve kurumu en doğru ve en iyi konuma taşıyacaktır (Bursalıoğlu, 2013).

Eğitim yöneticileri insan ve madde kaynakları arasında koordinasyonu sağlamak, karar vermek, grup çalışmalarını yönlendirmek için genel yönetim kural, ilke, teknik ve yöntemlerinden yararlanır (Kaya, 1996).

2.2.3.1. Okul Müdürünün Görevleri

Alanında uzman olmuş okul müdürü, yönetim basamaklarını gerçekleştirmeye ve yönetim işlevlerini uygulayacak nitelikte yönetimin kuramsal alanlarında ayrıca çeşitli eğitim kurum ve kuruluşlarında ve bunların yönetim kademelerinde yeterliğini ispat etmiş kişidir. Okul müdürü idaresinde bulunan eğitim kurumu ya da basamağında şu görevleri yapar:

Eğitim yönetiminin işlevleri olan; eğitim programlarını, öğrenci işlerini, iş gören hizmetlerini, bütçe işlerini ve okulun genel hizmetlerini, okulun örgütsel ve eğitsel amaçlarını etkili biçimde gerçekleştirecek düzeyde yönetir.

Geçerli bir yönetim için yapılması gereken iş ve işlemlerini planlayarak, kurumun bütün olanakları ve güçleri arasında koordinasyonu sağlar. Çalışanlar arasında sağlıklı bir iletişim gerçekleştirir. Amaçların gerçekleştirilmesi adına gereken çalışmaları takip eder. Bunların yanı sıra kurumun genel işlerini, bütçe işlerini, öğrenci işlerini, eğitim programlarını ve eğitsel amaçlarını da etkili bir şekilde gerçekleştirmek adına çalışmalar yapar (Başaran, 1996).

11. Milli Eğitim Şûrası'nda, eğitim yöneticisinin tanımına, yetişmesine ve görevlerine açıklık getirilmiştir. Buna göre "Eğitim yöneticisi; değişik sistem, kurum ve kademelerde eğitim hizmetlerini yönetmeye yeterli olacak nitelikte, kuramsal alanda ve uygulamada yetişmiş uzmandır." Şûrada yöneticinin görevleri de şu şekilde belirlenmiştir (WEB_3, 1982):

-Eğitim yöneticisi; değişik eğitim kurumlarında, okullarda, eğitim kademelerinde eğitim programlarını; öğrenci hizmetlerini; iş gören hizmetlerini; bütçe işlerini; eğitim bina, araç ve gereçlerine ilişkin işleri yönetir.

-Yönettiği kurum, okul veya kademenin yönetsel ve eğitsel amaçlarını gerçekleştirmek için yönetim süreçlerini (kararlaştırma, planlama, örgütlenme, eş güdümlenme, iletişim, denetleme, değerlendirme gibi süreçleri) etkin biçimde işletir.

-Yönettiği örgütün alt sistemlerinin bir bütün olarak örgütsel amaçları gerçekleştirecek biçimde çalışmasını sağlar.

Bu görevleri yapacak bir yöneticinin, yönettiği öğretmenlerden daha yüksek bir öğrenim görmesi ya da en azından bir yeterlik eğitiminden geçmesi zorunludur. Bu yüzden 11. Milli Eğitim Şûrası, eğitim yöneticilerinin yönetimde yüksek lisans öğrenimi görmelerini, bu da olmazsa en azından yönetimde sertifika almalarını kararlaştırmıştır (Başaran, 1994).

Sonuç olarak okul müdürü; kurumu ve çevresine faydalı olmaya çalışmalı, yenilikleri takip ederek bunların hem kurumuna hem de toplumun her kesimine yansımaları sağlamalı, kurumunun örgütsel amaçlarını gerçekleştirmeli, çalışanların alanlarında uzmanlaşmalarına olanak sağlamalı, personelinin kararlara katılımını sağlayarak

kurumun benimsenmesine ve çalışanların mesleki anlamda doyuma ulaşmalarını sağlamalı, niteliği artırmalı, tüm bunlardan önce demokratik olmayı başarmış olmalıdır.

2.2.3.2. Okul Müdürünün Sorumlulukları

Bir kimsenin üzerinde taşıdığı ya da yapmak zorunda olduğu işlerin gerekmesi durumunda kendisinden sorulmasını açıklayan kavram sorumluluktur. Sorumluluk; yöneticinin bazı özelliklere sahip olmasını, yönetim kuram ve süreçleri bilmesini yani olması gereken yeterliğe sahip olmasını gerektirir.

Sorumluluk diğer bir ifadeyle, yöneticinin takdir hakkını ve bu hakla üyesi olduğu grubun değerlerini koruma altına alan bir kavramdır. Sorumluluk daha çok tinsel bir özellik gösterir ve kamu yararı kurallarını takip eder.

İnsanlara istendik davranışlar kazandırma ve bu davranışları biçimlendirmede, toplumun geleceğine yön vermede ciddi rol oynayan eğitim sisteminin işlerliğini sağlamak amacıyla yönetim görevini taşıyan eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklenmektedir.

Eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesi ve eğitim politikalarının uygulanması sorumluluğunda olan eğitim yöneticileri; kendilerinden beklenen görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri ve eğitim sürecini milli beklentiler çerçevesinde, yenilikçi ve bilimsel eğitim anlayışıyla aynı paralellikte sürdürebilmeleri amacıyla nitelikli ve başarılı çalışmalarda bulunmakla yükümlüdürler (Karahan, 1998).

2.2.3.3. Okul Müdürünün Sorumluluk Alanları

Haskew'e göre yöneticiye pek çok görev ve sorumluluk yükleyen sekiz rol vardır (akt. Kaya, 1996):

- Peygamberlik rolü
- Başkanlık rolü
- Örgütleyici rolü
- Yürütücülük rolü
- Politika saptama rolü
- Danışmanlık rolü
- Karar verici rolü
- Liderlik rolü.

Okul müdürünün bu rolleri başarıyla uygulayabilmesi, yönetim alanında ciddi bir eğitimden geçmeyi ve bazı özel vasıfları taşımayı gerektirir. Merkezi ve yerel eğitim kurumlarında görevli her seviyedeki eğitim yöneticileri, yönetim bilimciler tarafından, bir yandan çevrenin eğitimsel ve kültürel yaşamını etkileyen, öte yandan eğitim ve öğretimin gelişmesinde çevrenin katkısına olanak veren birer lider olarak ifade edilmektedir. Shane ve Yauch da; profesyonel Okul müdürünün aile grupları, komşuluk grupları, siyasal gruplar, dinsel gruplar, ekonomik gruplar, meslek grupları, siyasal gruplar, etkin gruplar, ulusal gruplar ve uluslararası gruplar gibi benzer ve farklı inançları, yargıları, eğitim ve kültürleri olan çeşitli gruplarla etkileşimde bulunduğunu ifade ederek, yöneticinin bu grupların istendik yönde değişmesine katkısıyla değerlendirileceğini belirtmektedir. Bu amaçla; çevredeki farklı gruplarla ilişki, kulüplerden birine üyelik, çevreyi koruma ve güzelleştirme çalışmaları, eğitim öğretim ve öğretmenlik mesleğinin iyileştirilmesi adına çaba harcamak, çevresel konularla birinci sınıf vatandaş olarak ilgilenmek, daha geniş bir ifadeyle almaktan çok vermek okul müdürünün görev ve sorumlulukları arasında yerini alır. Böyle bir görev ve sorumluluk da; belirli bir yöneticilik biçimlenmesini gerektirir (akt. Kaya, 1996).

2.2.3.4. Okul Müdürünün Yeterliği

Yeterlik, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgiye ve beceriye sahip olmasıdır. Yeterliği oluşturan iki temel öge bilgi ve beceridir. Bilgi, insanın karşılaştığı durumları irdelemek, anlamak; kendini anlatmak; durumun gerektirdiği eylemlerde bulunmak için kullandığı edinilmiş düşüncelerdir. Beceri ise, bir davranışın kolaylıkla, ustalıkla gereken nitelikte, yöntemde ve biçimde yapılmasıdır (Başaran, 1996).

Yeterlik tek başına davranışı doğurmaz, insan, bir alanda yeterli (bilgili, becerili) olabilir ama davranışa geçmeyebilir. Yeterliğin davranışa dönüşebilmesi için davranışın bunlardan başka üçüncü ögesi olan tutuma gereklilik vardır. Bir davranış yapmak için yeterli olan insan, davranışı yapmaya gereken tutumunu devinime geçirdiğinde davranış ortaya çıkar. Bu yüzden, eğitim yönetmeninin yönetim için gereken davranışları yapabilmesi için bilgili, becerili olmasının yanında istenilen tutuma da sahip olması gerekmektedir. Eğitim yönetmeni, yetiştirme programlarının düzenlenmesinde yönetmenin yalnız bilişsel, devinimsel gücünün değil duyuşsal gücünün de geliştirilmesine çalışılması bu yüzdendir (Başaran, 1996).

2.2.3.5. Okul Müdürünün Liderlik Rolü

Alanyazında liderlik, farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Örneğin Moore liderliği, “insanları, istenen biçimde hareket ettirme yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Liderlik; çoğu kez, bağlılığa ve koşulsuz itaate dayanan bir işbirliğini gerektirir. Urwick de benzer biçimde liderliği, “insanların niteliği” olarak görmektedir. Morphet ve arkadaşları ise, liderliği şöyle tanımlamaktadır: “Bir toplumsal sistemde; bir aktörün, o sistem içinde işbirliği yapmayı kabul eden öteki aktörleri etkilemesidir”. Simon ve arkadaşlarına göre lider, insanları bir amaç peşinde birleştirebilen kişi olarak tanımlanabilir. Liderlik; kısaca, yol gösterme niteliği olarak tanımlanabilir. Liderlik, belirli hedeflere ulaşmak için kişi ve grupları eş güdümlene ve isteklendirme yetenekleriyle ilişkilidir (Kaya, 1996).

Lider; grubunu koordine eden, işlerini planlayan ve grubu adına konuşan kişidir. Ana amacı; belirli görevlerin başarıyla yapılmasını sağlamaktır. Öyleyse yönetici de, örgütünü en verimli, en ussal bir biçimde işler duruma getirebilmek için, aynı zamanda, lider olmak zorundadır.

Çağdaş yönetim anlayışı ile de; okul müdürünün liderlik rolü ağırlık kazanmıştır. Eğer okul müdürü etkili olmak istiyorsa, yönetici grubun lideri olarak eylemde bulunmalıdır.

Bu durumda Halpin’e göre, yönetici-liderin en önemli görevi, örgüt amaçları ile grup amaçlarını bağdaştırmak olacaktır. Lideri bir değişme ajanı, yöneticiyi örgütü yaşatmakla görevli atanmış bir kişi olarak gören Lipman, yöneticinin bu görevini yaparken, değişme ajanı rolünü de benimseyerek lider durumuna geçmesi gerektiğini savunmaktadır.

Bütün tanımlarda; sözcük kullanılmış ya da kullanılmamış olsun, etkileme ve eşgüdüm (koordinasyon) liderliğin temel süreçleridir. Morphet ve arkadaşları; bir kişinin grubunda lider durumunda olup olmadığını anlamaya yardımcı olabilecek bazı ipuçları veriyorlar. Eğer bir kişi;

-Bir grubun görevlerini, amaçlarını ve hedeflerini anlamasına yardımcı oluyorsa,

-Bir gruba görevlerini, amaçlarını ve hedeflerini sağlamada yardımcı oluyorsa ve bir grubun gereksinmelerini sağlamada yardımcı oluyor ve grubun sürekliliğini sağlıyorsa o kişi liderlik rolü oynuyor demektir.

Unutmamak gerekir ki; her şeyden önce, bir amir ya da örgütün yasal yürütücüsü olan okul müdürü, ancak belirli koşullarla liderlik imajına girebilir. Eğitim yönetiminde liderlik; önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Lider, büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır. Bu planların gerçekleştirilmesini yöneticiler sağlar. İkisini birleştirebilenler ender kişilerdir (Kaya, 1996).

2.3. Okul Yönetimi

Eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması olan okul yönetiminin sınırlarını eğitim sisteminin yapısı belirler. Okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en doğru ve verimli şekilde kullanarak okulu amaçlarına uygun biçimde yaşatmaktır. Okul müdürünün bunu başarıyla gerçekleştirebilmesi, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, tutum ve davranışlarını sürekli etkileşim içinde bulunduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini de farkında olarak planlamasına bağlıdır (Taymaz, 2003).

2.3.1. Okul Yönetiminin Önemi

Yönetimin görevinden doğan okul yönetimi, gücünü de buradan alır. Yönetimin görevi, örgütün belirlenmiş amaçlarına uygun olarak devamını sağlamaktır. Okul yönetiminin görevi ise, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul müdürünün yetki ve sorumluluğu, okul yönetiminin ne kadar önemli olduğunu ifade etmesi açısından da dikkate değerdir. Yönetim kavramının çok yönlü tanımları, yöneticiye çok yönlü yetki ve sorumluluklar aktarmış olur. Bu durum, okul yönetiminin değerini yükseltmesinin yanı sıra, önemini de artırmaktadır.

Örgütün amaçlarına uygun olarak devamını sağlamak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanmakla gerçekleşir. Okul müdürünün bu bağlamda hareket edebilmesi, okul yönetimine dair kavram ve süreçlere hâkim olmasıyla olanaklıdır. Okul müdürünün bu kavram ve süreçleri davranış haline getirebilmesi için, ilgili alanda akademik bir eğitim almış olması mecburiyeti vardır. Okulun içinde ve/veya dışında bulunan birey ve grupların, okulun amaçlarını esas alarak harekete geçebilmeleri için; sorunları deneme ve yanılma yöntemleriyle değil bilim aracılığıyla çözmeyi tercih edecek ve nihayetinde başarıya ulaşacak okul yöneticilerine ihtiyaç

vardır. Aynı zamanda okul müdürünün eğitim yönetiminde olduğu kadar, davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş olması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1988).

2.3.2. Okul Yönetiminin Görevi

Bir okulun amaçlarına ulaşılması için yerine getirilmesi gereken hizmetler ve işler görevleri oluşturur. Okulun görevleri genel olarak sosyal, politik ve ekonomik alanlarda gruplandırılabilir (Taymaz, 2003):

-*Okulun Sosyal Görevi:* Eğitim sisteminin ve okulun genel amaçlarına uygun olarak öğrencileri sosyalleştirmektir. Okul bu görevi yerine getirirken kültürü korur ve geliştirir.

-*Okulun Politik Görevi:* Öğrencilerin devlet sistemine bağlılık göstermelerini ve demokratik ilkelere uymalarını sağlar. Öğrencilerini görev ve sorumluluklarının bilincinde yurttaşlar olarak yetiştirir.

-*Okulun Ekonomik Görevi:* Okul içinde bulunduğu toplumun insan gücü ihtiyacını karşılar. Öğrencilerin istek, ilgi ve yeteneklerine uygun alanlarda meslek edinmelerini sağlar.

2.3.3. Okul Yönetiminde Rol Oynayan Öğeler

Bir okulun yönetiminde rol oynayan unsurlar iç ve dış olmak üzere iki bölümde incelenebilir. Okulu oluşturan ve yapısında bulunan öğeler, iç öğelerdir. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve diğer personel iç öğeler arasında sayılabilir. Dış öğeler ise, okulun yapısında bulunmayıp sadece etkileyerek yönetimde rol oynarlar. Anne-babanın tavır, tutum ve davranışları, çevredeki baskı grupları ve bu grupların liderleri, yönetim yapısı, iş piyasası ve merkez örgütü bu dış öğeler arasında bulunmaktadır (Açıkalın,1994).

2.3.4. Okul Yönetiminde Liderlik

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul müdürü olmalıdır. Gerçekle, müdür formal yetkilerden güç alan bir üsttür. Ancak okuldaki diğer öğeler tarafından kabul edilir ve benimsenirse, liderlik statüsü kazanabilir. Gerçek liderin gruptan geldiği genellikle kabul edilmiş bulunmaktadır. Buna karşılık liderin, grubun başarı ve sürekliliğini sağlamak gibi sorumlulukları vardır. Bunları yapabilmesi için grup üyeleri ile etkileşmesi, değerlerini

koruması ve problemlerini çözmesi gerekir. Okul müdürü ile öğretmenin liderliğe ilişkin beklentileri ne kadar uyuyorsa, işe karşı olan tutumları o kadar olumlu görülmektedir. Bu bakımdan okul müdürünün liderlik görevi, meslektaşının getirdiği çatışmaların etkisi altında, geleneksel liderlikten uzlaşıcı ve uzlaştırıcı liderliğe dönüşmektedir (Bursalıoğlu, 1988).

Diğer taraftan müdür atama ile görevlendirildiğinden, ilk aşamada sadece statü lideridir. Diğer bir ifadeyle üsttür. Bu statünün verdiği resmi gücün, sosyal ve teknik yetkilerle sağlamlaştırılması gerekir. Sosyal yetki müdürün çevresindeki gruptan, yani okulun iç ve dış öğelerinden oluşacaktır. Teknik yetkiyi ise müdürün yönetim bilgisi ve kabiliyetleri sağlayacaktır. Bu yetkiler neticesinde müdür, gerçek bir lider rolüne girebilecek, çevresindeki öğeleri okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak şekilde eyleme geçirebilecektir (Bursalıoğlu, 1988).

Müdürün en önemli görevi eğitim liderliğidir, çünkü ancak bu sayede iç ve dış öğeler üzerinde yetki ve etki yaratabilecektir. Bu bakımdan, müdürün başlıca sorumluluklarından biri personelciliktir. Personelin seçilmesi, yerleştirilmesi ve çalışmalarının gözetilmesi, müdürün personel yönetiminde bilgili ve becerili olması ile gerçekleşir (Bursalıoğlu, 1988).

2.3.5. Okul Yönetiminde Yetki

Yetki, karar verme ve diğerlerini harekete geçirme ya da örgütsel amaçları başarmak için belirli görevleri yaptırma hakkıdır. Bu tanım yetkinin geleneksel bir tanımıdır ve bazı kavramları açıklamada oldukça yararlıdır. Bu anlamda yetki, örgütsel eylemin kişisel olmayan yönüdür. Yetki kavramı kurumlaşmış güç, gücün dış gösterisi, başkalarının davranışını etkileyecek kararlar alabilme gücü, yöneticinin karar verme hakkı, itaat istemek hakkı, bir iletişim akımı gibi biçimlerde tanımlanmıştır. Fakat bazı yazarlar yetki ve güç terimleri arasında fark görmüş ve gücü, insanların diğerlerini eyleme geçirebilmesi olarak kabul etmiştir (Bursalıoğlu, 1988).

Okul müdürü sahip olduğu yetki ve sorumlulukları gerektiği zaman dağıtmalıdır. Bunun için astlarına güvenmelidir. Yöneticinin yetkilerini gerektiği zaman devretmesi değişik açılardan faydalar sağlayabilir. Öncelikle yetkiyi devralan kişilerin kendilerine olan güvenleri artar. Bunun dışında yetki devrinin gerçekleştirilmesi yöneticilere; üst düzey yönetim görevlerini yapabilme, politika oluşturabilme, daha isabetli kararlar

alabilme, kurumun dış ilişkilerini yürütebilme, astlarını üst görevlere hazırlayabilme ve ayrıntılardan kurtulabilme fırsatını verir. Kısaca yetki devri ile yöneticiler kendi verimliliklerini arttırabilirler (Şirin, 2003).

2.3.6. Okul Yönetiminde Sorumluluk

Yöneticiyi değerlerine uygun olmayan isteklerine yenilmesinden koruyan ahlâkî prensiplerin oluşturduğu bir kavram olan sorumluluk; işe dair çalışmaları başarma sorumluluğu şeklinde de ifade edilebilir. Bir açıdan yetki devrinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bir işi kabul ederek bu işle ilgili ödev ve görevleri benimseyen kişi sorumluluk almış demektir. Yetki akımı, yukarıdan aşağıya doğru gerçekleşirken sorumluluk, aşağıdan yukarıya doğru hareket etmektedir (Bursalıoğlu, 1988).

Maddi ve manevi olmak üzere iki yönde incelenen sorumluluk kavramı; maddi boyutunda resmi ve hukuki; manevi boyutunda ise, kişisel ve ahlaki bir özellik gösterir. Bu sebeple maddi boyutun kaynağı hiyerarşi, manevi boyutunun ise değer sistemidir. Yöneticinin takdir hakkını yanlış kullanması beraberinde manevi sorumluluk getirecektir. Karar sürecinin seçeneklerinden birini kullanmak zorunda olan yönetici, hukuki alanda sınırlanmamışsa takdir hakkını kullanır. Eğer halk dikkatliyse, takdir hakkının kullanılabileceği alan daralır; değilse bu alan daha geniş olur (Bursalıoğlu, 1988).

2.3.7. Okul Yönetiminde Hukuk ve Politika

Okul yönetimi, toplumun hemen her kesimini yakından ilgilendiren geniş bir alanı içine almaktadır. Tümüne hukuk denilen düzenleyici kurallar sayesinde işleyişinin devamını sağlayan eğitim sistemi, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlar. Okul müdürünün sağlam bir işleyiş adına hukuk metinlerine de hâkim olması gerekir (Bursalıoğlu, 2002).

Yönetim ile hukuk, birbirini tamamlayan iki kavramdır. Hukuk, toplumdaki her türlü karşılıklı ilişkiyi düzenleyen ve devletçe uygulanan maddi yaptırımlarla (müeyyide) geçerliliği sağlanan sosyal davranış kuralları bütünüdür. Bu tanım aşağıdaki öğeleri içine almaktadır (Bursalıoğlu, 2002):

- Hukuk bir kurallar bütünüdür.
- Bu kurallar “sosyal davranış” kurallarıdır.
- Sosyal davranış kurallarının amacı, sosyal ilişkileri düzenlemektir.

- Bu kuralların geçerliliği maddi yaptırımlarla sağlanır.
- Bu yaptırımları devlet uygular.

2.3.8. Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri

Örgüt ortamında insan ilişkilerini etkileyen öğeler; grup davranışı, motivasyon, değişme, çatışma, katılma ve moral olmak üzere altı tanedir (Gürsel, 2003). Araştırmalar öğretmenin değerlendirilmesi ile morali arasında sıkı bir bağ olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak okul ortamı dâhilinde moralin ölçülmesi gerçekleşmesi zor bir girişimdir; çünkü bu ortamdaki moral etkenleri, sanayideki kadar somut değildir. Eğitim dışındaki pek çok faaliyet alanında farklı moral etkenleri görülmektedir. Bu etkenlerin başında serbest, hayırsever, sert, demokrat gibi değişik yönetici tiplerinin değişik tutum ve davranışları gelmektedir. Diğer taraftan bizde olduğu gibi merkezden yönetilen bir eğitim ve okul sisteminde, moral etkenleri değişik ve yaygındır. Bu etkenlerden ciddi bir bölümünün ise, okul dışında olduğu göz ardı edilmemelidir. Bazı yazarlar moralin incelenmesinde sadece bireysel duygu ve davranışlar üzerinde durmanın yanlışlığını, çevredeki farklı güçlerin yarattığı durumların da moral bakımından önemli olduğu belirtmektedir. Öğretmeni değerlendirme ölçütleri ve programları, moralin yukarıda belirtilen boyutlarını içine aldığından, öğretmenin işini sahiplenmesine imkân verdiği zaman değerlendirme eylemi morali olumlu yönde etkilemektedir. Denetleme sistemimiz öğretmenin değerlendirilmesinde moral boyutlarını göz ardı etmekte hatta denetleme eylemlerinin, müfettişlerin bile moralini olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. Bu açıdan, öğretmenin değerlendirilmesi ile morali arasında olumlu ilişkiler geliştirmek, okul müdürünün tutum ve davranışına bağlı olmaktadır (Taşan, 2005).

2.3.9. Okul Kültürü

Bir örgütte yaşama geçirilmiş bilinçli ya da bilinçsiz ya da yarı bilinçli şekilde uygulanan bir dizi inanç ve değerler bütünü olarak tanımlanan kültür; sıklıkla kullanılan, üzerine çok konuşulan, hatta zaman zaman tartışılan, kullanması kolay ancak tanımlanması bir o kadar zor bir kavramdır. Kültür kavramı, kapsadığı düşünülen tüm unsurları açıklar nitelikte olmamasına rağmen; sosyoloji, antropoloji, biyoloji, felsefe, tarih ve güzel sanatlar gibi bilim dallarında ve günlük konuşma dilinde değişik şekillerde tanımları yapılmaktadır (Taşan, 2005).

Örgüt kültürü ise; örgütte görev alan bireylerin paylaştıkları beklentiler, duygular, algılar, anlamlar, etkileşimler, etkinlikler, varsayımlar, inançlar, gelenekler, adetler, semboller, tutumlar, normlar ve değerlerden meydana gelir. Örgüt kültürü, örgütün içinde bulunduğu toplumun ve çevrenin kültüründen bağımsız düşünülmemelidir. Çünkü örgütlerin bulunduğu ortamdaki bireyler ve bu bireylerin oluşturduğu gruplar gelenek, inanç ve değerleriyle birbirinden farklı alt kültürleri meydana getirirler. Ancak genel ifadeyle kültür, alt kültürlerin birleşimi olmadığı gibi örgüt kültürü de örgütteki değişik grupların alt kültürlerinin birleşimi değildir. Örgüt kültürünün üç genel özelliği bulunmaktadır (Taşan, 2005):

1. Kültürün içeriğini değerler, sayıltılar ve inançlar oluşturur. Bir dizi anlamları taşıyan sembolleri ve uygulamaları içine almaktadır.
2. Bir insan topluluğuyla ilgili olan kültür, örgütte görev alan insanlar tarafından üretilir, öğrenilir, paylaşılr ve geleceğe aktarılır.
3. İnsanlar arasında süreklilik gösteren kültürel bir bağ bulunmaktadır. Kültürün kapsadıklarıyla, onu üreten, paylaşan, yaşatan, aktaran bireyler arasında süreklilik gösteren bir bağ ve etkileşim bulunmaktadır.

Kültür kavramı, toplumun yaşam tarzı olarak da ifade edilmektedir. Toplumdan topluma farklılık gösteren kültür, aynı toplum içindeki okullar arasında da farklılık göstermektedir. Her toplumun kendine özgü nasıl bir kültürü varsa, aynı toplum içinde bulunan okulların da kendilerine özgü kültürleri bulunmaktadır. Okulların kültürünü aşağıdaki boyutlar oluşturur (Taymaz, 2003):

- Okulun tarihi ve gelişimi,
- Okulun değerleri ve inançları,
- Okulla ilgili hikâyeler ve mitler,
- Gelenekler, adetler ve töreler,
- Okulun kültürel normları,
- Okulla ilgili ünlü kişiler.

Okul kültürü diğer bir ifadeyle okulun felsefesidir. Okulun örgüt felsefesi; yönetici, öğretmen ve öğrencilerin bakış açısını biçimlendirir ve huzurlu bir çalışma ortamı oluşturur. Okul kültürünün temel öğeleri; sayıltılar, değerler, normlar, törenler, hikâyeler ve masallardır (Taymaz, 2003).

2.4. İş Doyumu

İş görenin işinden memnuniyetinin sağlanması, örgütün ürün üretmeye eş olan amacıdır. Bir örgüt; ürünün ya da ürünlerinin niceliğini ve niteliğini yükseltmeye çalışırken, diğer taraftan da iş görenlerinin işten memnuniyetini yükseltmeye çalışmakla yükümlüdür.

İş doyumu, bir iş görenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesiyle duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygusal durumudur. İş görenin işinden duyduğu doyumun derecesi, duyduğu bu hazzın ya da ulaştığı bu olumlu duygusal durumun derecesidir (Başaran, 2000).

Diğer bir deyişle iş doyumu, bir çalışanın yaptığı işin ve elde ettiklerinin ihtiyaçlarıyla ve kişisel değer yargılarıyla örtüştüğünü ya da örtüşmesine olanak sağladığını fark etmesi sonucu yaşadığı bir duygu olarak da tanımlanabilir (Barutçugil, 2004).

2.4.1. İş Doyumu İle İlgili Kavramlar

İş doyumu ile yakın ilgisi bulunan dört kavram vardır. Bunlar; güdülenme, işi çekici bulma, işle özdeşleşme ve gönül gücüdür.

Güdülenme, bir amaca doğru çaba harcamayı ve sürdürmeyi anlatmasına karşılık, iş doyumu işe bağlı olarak olumlu duygular içinde olmayı anlatır.

İşin iş görene çekici gelmesi, iş görenin işe duyduğu ilgiye bağlıdır. Yapılacak iş, iş görene gereksinmelerini ne denli doyuracak gibi görünüyorsa, işin çekiciliği o denli artma gösterir.

İş görenin işiyle özdeşleşmesi, onun kopamayacak denli işine bağlı olmasını anlatır. İş gören, işinden istediği derecede doyum sağlamasa bile ayrılmayacak derecede ona bağlanmış olabilir. Özdeşleşme; olumlu ya da olumsuz bir duygusal bağlanmayı, işten memnuniyetse haz duymayı ya da olumlu duygusal bir durumda olmayı gösterir.

Gönül gücü, tıpkı sağlık kavramı gibi, iş görenin örgüt içinde, tüm olumlu duygularının bir anlatımıdır. İş doyumu, iş görenin gönül gücüne olumlu etkide bulunan bir etken olabilir (Başaran, 2000).

İşte bu kavramlar çerçevesinden bakıldığında, insanların odaklanması, işini sevmesi ve yeterince gayret göstermesi sağlanırsa birçok organizasyonun verimliliği ve başarısı

yükselecektir. Bu nedenle, insanların iş performansını arttıracak yolları bulmak üst yöneticiler açısından büyük önem taşımaktadır.

Bir insan, bir organizasyonda kendi ihtiyaçlarını tatmin etmek için görevler ve sorumluluklar üstlenir. Herkes, istediklerini elde edebilmek için, bir zaman ve çaba harcamak zorunda olduğunu bilmektedir. Bu çabasının sonucu onun iş performansıdır.

Performans düzeyi bir ölçüde çalışan insanın kişisel özelliklerine, zihinsel yeteneklerine, inanç ve değerlerine bağlı bulunmaktadır. Birçok organizasyon insanları yeteneklerine ve kişisel özelliklerine göre işe almaktadır. Ancak, çalışanların iş doyumu ve motivasyonu sağlanmadığında çoğu kez yeteneklerini kullanmadıkları ve potansiyellerini performansa dönüştürmedikleri gözlenmektedir (Barutçugil, 2004).

Motivasyon nedir sorusuna yanıt arandığında, motivasyonun kişisel bir olay olduğu görülür. Motivasyon, bireylerin belirli bir amacı gerçekleştirmek için kendi arzu ve istekleri ile davranışlarıdır. Motive olmayan bireyden performans göstermesi beklenmemelidir. Motivasyon; kişilerin beklenti ve gereksinimleri, amaç ve davranışları ve kendi performansları hakkında bilgilendirilme konuları ile ilgilidir (Koçel, 2003).

Motivasyonun davranışların yorumlanması ile ilişkisi yadsınamaz. Motivasyonu etkileyen faktörler kişilerin davranışlarının yorumu ile anlaşılabilir. Yöneticilerin personelin davranışlarını yorumlayarak, onları motive edecek model ve uygulamalar geliştirmesi gereklidir. Çalışanlarının iş tatmini beklentilerine önem veren yöneticiler ve takım liderleri, onların çok daha iyi çalıştıklarını göreceklerdir. Bu ihtiyaca yeterince önem vermeyen yöneticiler ve takım liderleri ise yalnızca kısa süreli sonuçlar elde edebilecekler, nitelik ve nicelik yönünden yetersiz kalan çalışanlarla uğraşmak zorunda olacaklardır. Bu bakımdan motivasyon konusu, liderliğin tamamlayıcısıdır. Etkin liderlik, çalışanların motivasyonunu da etkiler.

Görüldüğü gibi motivasyonun birinci özelliği kişisel olmasıdır. Bir bireyi motive eden davranış veya olay diğer bireyi motive etmeyebilir. İkinci özelliği ise davranışlarla gözlenebilir olmasıdır. Bu iki özelliğe bağlı olarak bireyin işten, işin de bireyden etkilendiğini vurgulamak gerekmektedir.

Yapılan iş, işi yapan birey açısından değişik anlamlar taşımaktadır. Bunlar:

-İşin ekonomik değeri ve anlamı (Ücret, ilerleme olanağı ve uygun ödüllendirme sistemi)

-İşin sosyal statü ve prestij değeri ve anlamı (Çalışma koşulları ve iş güvenliği)

-İşin psikolojik değeri ve anlamı (İnsan ilişkileri, kişilerarası iletişim, kişinin içinde bulunduğu gruplar)

Bu arada iş için bireyin önemi de unutulmamalıdır. İşin gelişmesi bunu yapan bireye bağlıdır. Bireyin bilgi, yetenek ve becerilerinin yanı sıra arzu ve hırsı işi geliştirir ve iş performansını yükseltir.

Motivasyonunu tam olarak tanımayan birey için iş seçmenin zor olduğu gibi, çalışan seçimi kararını veren yöneticiler için de böylesi bireyleri belirli işlere yerleştirmek aynı derecede zordur.

Toplam kalite anlayışı ile çağdaş kavram ve yaklaşımların öngördüğü yönetim uygulamalarında “güçlendirme” ve “takım bazında organizasyon” kavramlarının motivasyondan büyük ölçüde etkilendiği gerçeğini de vurgulamak gerekmektedir.

2.4.2. Eğitim Örgütlerinde İş Doyumu

Örgütleri, insanlardan ve insanların birbirleri ile ilişkilerini düzenleyen yapı ve süreçlerden oluşan bir bileşim olarak görmek mümkündür. Bu anlamda; örgütleri amaçlarına uygun olarak yaşatacak olan örgütün yönetim alt sistemidir. Örgütlerde yönetimin görevi, başta insan gücü kaynağı olmak üzere örgütün tüm kaynaklarını amaçlar doğrultusunda etkili ve yerinde kullanmaktır. Okul, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmak için kurulan sosyal bir örgüttür. Bu bakımdan okul kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılması okul yönetiminin görevidir.

Eğitim sisteminin yapı ve işleyişindeki yetersizliklerin aşılabilmesi, yetkin okul yöneticilerinin varlığını gerektirmektedir. Son 20 yıl içinde yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinin okullarda başarının anahtarı oldukları sonucunu ortaya koymaktadır (Açıkalın, 1994).

Okul müdürünün, örgüt amaçları doğrultusunda etkinlikte bulunabilmesi için okullarda bireysel davranışları yönlendirmesi gerekir. Yöneticilik, zorlayıcı olmayan bir etkinin sonucunda grup aktivitelerini paylaşılan hedefin gerçekleşmesi yönünde yönlendiren ve eşgüdümleyen bir bireyin davranışı olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim örgütleri gibi kişileri değiştiren ya da onları eğiten örgütler göz önüne alındığında, büyük ölçüde güdülenmiş ve işiyle özdeşleşmiş kişilere gereksinim vardır. Faaliyet alanı, insanın yetiştirilmesi olan okulların etkili işleyişi için, okulda bulunan

üyelerin çoğu, görev tanımlarından daha fazlasını yapmaya istekli olmalıdırlar (Terzi ve Kurt, 2005).

Eğitim sisteminin en önemli öğeleri yönetici, öğretmen, öğrenci ve velidir. Bu öğelerin birbiriyle yapacakları işbirliği, eğitimin niteliğini ve kalitesini belirleyecektir. Sistemin en stratejik unsuru ise öğretmendir. Öğretmenin ruh sağlığı, mesleğe adanmışlığı, bilgi ve becerisi, güdülenme düzeyi, eğitim ve öğretim faaliyetlerini doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkiler. Bu bakımdan, öğretmenlerin motive edilebilmesi için;

-Her öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları belirlenmeli, bu algı ve beklentilere dayalı olarak öğretmenlere olanaklar sağlanmalıdır. Okul müdürü öğretmenlerin ilgi alanlarını bilmeli, görevlendirme ve ekip çalışmalarında azami ölçüde bu potansiyellerden yararlanmalıdır.

-Öğretmenler; okulun amaçları ve hedefleri konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Okul müdürü, okulun amaç ve misyonunu öğretmenlere aktarabilmelidir. Okuldaki iletişim, birimler ve bireyler arasında açık olmalı, öğretmenler gelişmeler hakkında bilgilendirilmelidir. Okulda iletişimin yetersiz olması halinde; örgütsel iletişim etkin kullanılamayacağı gibi, öğretmenler arasında da yanlış anlamalarla oluşan motivasyon düşüklüğü, okula aidiyette zayıflamaya sebep olur.

-Öğretmenler okulda alınan kararlara katılmalı, okul yönetimine yardım ve destekte bulunmalıdır. Öğretmenlerle sürekli iyileşmeyi ve gelişmeyi sağlayacak toplantılar yapılmalıdır. Böylece, katılımı birlikt, bireysel performans düzeyinde de artış olacaktır.

-Etkili bir ödül sistemi geliştirilmelidir. Bu ödüller, ek maaş ve ikramiye şeklinde olabilir. Böyle bir uygulama, öğretmenin performansını artırır. Maaşlarındaki artışa paralel olarak da, mesleki açıdan elde edilen özendiriciler de, destekleyici rol üstlenmektedir. Bu sebeple, okul yöneticileri motivasyon artırıcı uygulamalar olan mesleki gelişmeye önem vererek; ki bu mesleki gelişme hizmet içi eğitimlerle sağlanabilir, bu uygulamaların hangi şartlar altında kullanılabileceğini organize etmelidir.

Değişen toplumda belli bir formasyonla ömür boyu yetinmek artık çok güçtür. Bu olgudan hareketle mezuniyet formasyonlarını geliştirmeleri, yeni bilgi ve kültürlerle sürekli iletişim halinde olmaları gereken kişilerin başında öğretmenler gelmektedir.

Okul yöneticileri, öğretmenlere mesleki alanda kendilerini yetiştirmeleri için fırsatlar vermelidir. Öğretmenin eksiklerini algılamasına yardımcı olmak ve mesleki gelişimlerini sağlamak okulun sorumluluğundadır. Bunun için de okul müdürü, her öğretmenine uzun ve kısa dönemli kariyer planları yapmalıdır. Okul kurslarıyla, özel derslerle, seminerlerle, mesleki derneklere üyeliklerle, özel görevlendirmelerle ve iş rotasyonu sağlanarak bu planlar gerçekleştirilebilir. Öğretmenlere yönelik yapılan bu çalışmalar da, öğretmenlerin performans düzeylerinin artmasına katkıda bulunacaktır.

Sonuç olarak; okul müdürü sınırlı da olsa okul yönetiminin imkânlarını kullanarak pek çok çalışma yapabilir. Maddi özendiricilerin dışındaki ödüllerde öğretmenleri güdülemektedir. Öğretmene güven veren bir iletişim biçimi, mesleki gelişimine katkı sağlar. Okulun öğrenen örgüt haline getirilmesi, dönüşümcü liderlik, paylaşımcı ve destekçi bir okul kültürü, okulda öğretmenlerin performans düzeyini arttırabilir (Cemaloğlu, 2002).

2.5. Okul Yönetiminin Lider Davranış Biçimleri ve Öğretmenlerin İş Doyumu

Kurumlarda temel unsurun “insan” olduğunun fark edilmesiyle birlikte, yönetim de, insanların insan tarafından, insanca ve insan için amaçlara doğru yöneltilme sanatı olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda hangi kurumda ve hangi kademedede olursa olsun tüm yöneticilerin; kendi yetki, görev ve sorumlulukları içerisinde, verimliliği artırmak, çalışanların iş doyumlarını sağlamak, aralarındaki çatışmaları çözmek, uyumsuzluklarını gidermek, takım ruhu geliştirmek, yenilikleri benimsetmek ve gelişmeye yönlendirmek, gerektiğinde de onların davranışlarını değiştirmek için çaba göstermeleri gerektiği üzerinde durulmaktadır. İyi liderler işlerinin ve çalıştıkları organizasyonların başarısı için alınan kararlara da inanan kişiler olmalıdırlar (Day, Harris ve Hadfield, 2001).

Bu bakımdan Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinin anlamı liderler için önem arz etmektedir. Gruplar ve kurumlar, özellikle işleri kesin çizgilerle belirlenmiş ve sıradanlaşmış, karar verme ve ilk adımı atma özgürlükleri sınırlandırılmış çalışanların dördüncü ve beşinci seviyelerdeki gereksinimlerini giderme imkânını asla bulamazlar. Bu açıdan Maslow’un ilkesi; liderin çalışanların ihtiyaçlarını fark etmesini sağlamaya yöneliktir (Gordon, 2002).

Bilindiği gibi liderlik; bir gruptaki bireyin oynadığı role ve bu rolün öbür üyelerin beklentilerini şekillendirmesi esasına dayanan karşılıklı etkileşim süreci içinde anlamlandırılmaktadır. Bu bakımdan değerlendirildiğinde, davranışın, bireyin karakter özelliklerinin dışa vurulması ya da yansması olduğu ifade edilebilir. Bireyi “önemseme” ise, ilişkilerde karşılıklı ve nitelikli güven, ikili ve sağlıklı iletişim, astların düşüncelerine saygı ve onların hissettikleriyle ilgilenmedir. Bu etken, örgütteki kişiler arasındaki karşılıklı güven, saygı ve dayanışmayı güçlü kılmayı amaçlayan liderlik davranışlarını içine alır. Liderin görmezden gelemeyeceği noktalar; astların kişisel problemleriyle ilgilenmek, astların tekliflerini ciddiye almak ve astların haklarını korumak biçiminde belirtilebilir. Bu noktadan değerlendirildiğinde, liderler Davranışsal kuramları dikkate almak mecburiyetindedirler. Gerek Ohio State Üniversitesi çalışmaları, gerek Michigan Üniversitesi çalışmaları, gerekse Blake ve Mouton’un Yönetim Kafesi çalışmaları ele alındığında; bütün bu çalışmalar, çalışanların motivasyonu noktasında yöneticilere büyük sorumluluk ve görevlerin düştüğünü ifade etmektedirler. Bununla birlikte, liderlerin birlikte çalıştıkları bireylerin başarı ve kabiliyetlerine uygun iş ortamını sağlayıp, onları ilgilendiren kararlara dâhil olmalarına yardımcı olacak tutum ve davranışlar çerçevesinde hareket etmelerini de önermektedirler (Barutçugil, 2002).

2.5.1. Eğitim Örgütleri ve Değişim

Günümüzde eğitim örgütlerini doğrudan etkileyen birçok değişim yaşanmaktadır. Ekonomik, sosyal, siyasal, teknolojik, yasal ve benzeri değişimler günlük yaşama kayda değer bir biçimde tesir etmekte ve hemen her alanda yansmasını bulmaktadır.

Bu değişimlere bağlı olarak; fikirler, stratejiler, değerler ve inançlar da sürekli bir biçimde değişmekte ve gelişmektedir. Tüm bu sebeplerle, toplumlarda eğitim anlayışının ve eğitim örgütlerinin değişmeden durağan kalması düşünülemez.

Ekonomik yapıda meydana gelen değişim, 21. yüzyıla damgasını vuran bu değişimlerden birisidir. Bu yapı kökenli değişimin en can alıcı yansmaları; küreselleşme, kitle üretiminden birim üretime yönelim, bilgi iletişim teknolojisinin yaygın ve sürekli bir şekilde kullanılması, başarıyı yakalamak adına ihtiyaç duyulan yeterliklerde artış ve pazarlama hizmetlerinin ön plana çıkması olmuştur. Bu değişimler bir yandan ekonomik yapıların değişimine sebep olurken, diğer yandan da dikkatleri

kamu sektörü üzerine yoğunlaştırmıştır. Bu noktada kamunun ekonomik sahadaki yeterliği ciddi anlamda kan kaybetmiş, verimsiz kamu örgütleri olumsuz ve sert eleştiriler almıştır. Özel sektör, yerel örgütler ve kuruluşlarsa ekonomik faaliyetlerde kayda değer bir değişim ve gelişim göstermişlerdir. Mal ve hizmet üreten diğer sektörlerle kıyaslanacak nitelikte olmasa bile, bu değişme ve gelişmeler eğitim sistemlerini de ciddi boyutta etkilemiş, etkilemeye de devam etmektedir (WEB_1, 2005).

Politik alanlarda yaşanan değişim, okullar ve çevrelerinde yaşanan diğer önemli değişimdir. Bu alandaki en dikkate değer gelişme ise, halkın eğitime dair beklentilerini karşılamaktan uzaklaşan politik kurum ve kuruluşlar ile bunların üyelerine olan güvenin azalması olmuştur. Hükümetlerin toplumun artan eleştirilerini karşılayabilmek amacıyla, eğitimde niteliğin artırılmasına yönelik çalışmaları gerçekleştirmesi ve buna dair görünüşte bile olsa değişik düzenlemeler yapması da toplumun politik kurumlara olan güvenini kazanmasına yardımcı olmamıştır. Hükümetlerin ve onları oluşturan politik güçlerin eğitim sorunlarına çözüm bulmaktaki yetersizlikleri, çeşitli kuruluşları kendi okullarını kurmaya, yerel kuruluşlar ve özel sektörü okulculukta daha fazla yer almaya mecbur bırakmaktadır. Diğer taraftan velilerin geçmişe kıyasla daha bilinçli ve duyarlı olmaları ile sivil toplum kuruluşlarının eğitimin finansman bölümüne daha fazla katılmak zorunda olmaları, kişi ve grupların eğitim sistemi ve okullar üzerindeki baskılarını her geçen gün daha da güçlendirmektedir (WEB_1, 2005).

Eğitim örgütlerinin çevrelerinde oluşan üçüncü tür değişim sosyal yapıda gerçekleşmektedir. Bireyleri ortak amaçlara yöneltme ve paylaşılan değerler ağı meydana getirmede bütünleştirici bir işleyiş gösteren güçlü toplumsal kültürler; ekonomik ve politik yapıdaki değişimler ile hızlı ve çarpık kentleşmenin etkisiyle günden güne bozulmakta ve bütünleştirici rolünden ayrılmaktadır. Bu sosyal yapı değişimiyle ilişkili olarak, kendilerine sunulan kamu hizmetlerinin eksikliğinden memnun olmayan bireyler ve oluşturdukları gruplar da artmaktadır. Ayrıca özellikle büyük kentlerde işsizlik, yoksulluk, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı, suç işleme, yetersiz beslenme ve kötü sağlık koşulları gibi olumsuz yaşam koşulları ile mücadele etmek mecburiyetinde olan gençlerin sayısında ciddi anlamda artışlar fark edilmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin, okul sınırları dışında bulunan çevrenin sorunlarına karşı da hassasiyet geliştirmesini gerektirmektedir.

Tüm bu değişme ve gelişmelerin neticesinde geçmişin klasik örgüt ve yönetim ilkeleri ile yapılaştırılan ve yönetilen okulların artık bu yeni koşullara yanıt vermesi imkânsızlaşmıştır. Bu nedenle birçok ülkede bilim adamları ve uygulamacılar var olan bürokratik okul yapılarının özellikle kamu eğitiminin sorunlarını ortadan kaldırmada yetersiz kaldığını savunmaktadır. Hatta var olan örgüt ve yönetim yapılarının öğrenmeyi gerçekleştirmede yetersiz kaldığı, bilgi toplumunda değişen ve gelişen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak esneklik ve yeterliğe sahip olmadığı, açıklıkla ifade edilmektedir. Tüm bu eleştiriler, eğitim yöneticileri ile bilim adamlarını, yeni değerler ve ilkelerle uyuşacak nitelikte çeşitli okul yönetimi biçimlerinin araştırılması gerekliliğine inandırmıştır. Bu çalışmalar neticesinde bürokratik işleyişten ziyade, etkililiğe yönelik çalışan ve akademik programların yanı sıra, sosyal gelişimi tamamlayıcı faaliyetlere önem veren okul yapıları oluşmuştur. Bahsedilen bu yeni yapılaşma sonucunda birçok yerde uzun zamandır sürdürülen hiyerarşik örgüt yapıları terk edilerek demokratik ilişkilere dayanan, öğrenmeyi esas alan ve yenileşmeyi bir süreç olarak yorumlayan, gereklerince denetlenen, merkeziyetçilikten uzak örgüt yapılarına geçilmiştir. Bu durumla ilişkili olarak da var olan eski ilişkiler tekrar yorumlanarak daha esnek, katılımı ve etkililiği temel alacak nitelikte çok yönlü etkileşime olanak veren modeller geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Tüm bu değişme ve gelişmeler okul müdürlerinin de aynı paralellikte değişip gelişmesini, çağın gereklerine uygun liderlik kabiliyetleri ile kendilerini geliştirmelerini zorunlu kılmıştır. Bu sebeple, okul müdürü toplumun değişen ve aynı zamanda gelişen yeni yapısına uyum sağlamalıdır (Gümüşeli, 1996).

Yaşanan bu değişimler neticesinde eğitim örgütlerinin; bireyleri bilgi toplumuna hazırlama ve toplumun seçkin bir üyesi yapma misyonunun sorumluluğunu üstlerine alma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Eğitim yöneticisinin söz konusu değişime duyarsız kalması düşünölemeyeceğı gibi, sürecin ve yöneticinin değişime uyum sağlayabilmesi, kendisinden beklenen ödev, görev ve sorumlulukları yerine getirmesine ek olarak gerekli rolleri taşıyabilmesine bağlıdır (Çelik, 1995).

2.5.2. Çağdaş Öğretmenin Yetkinlikleri

Eğitim örgütlerinde; eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel unsurlarından biri de öğretmendir. Hızla değişen ve gelişen dünyanın gereklerini sağlamak için donanımlı

olmak mecburiyetini yaşıyan öğretmen toplum açısından da yeri inkâr edilemeyecek bir öneme sahiptir. Toplumun şekillenmesinde ve geleceğin oluşturulmasında önemli sorumluluklar taşımaktadır. Bu sorumluluklar öğretmenin daha donanımlı olmasını gerektirmektedir. 2004 yılı sonlarında gerçekleştirilen ve 2005 Ocak ayında raporlaştırılan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünce yapılmış araştırmada, çağdaş öğretmen profili çıkarılmıştır (WEB_2, 2006). Bu araştırmaya göre:

-Çağdaş öğretmen; günümüz eğitim ihtiyaçlarına karşılayacak, 21. yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek donanıma sahip olmalıdır. Bu amaçla, birçok niteliği taşımak mecburiyetindedir.

-Çağdaş öğretmen konu-alanına hâkim olmalı; konu-alanına giren kavram, ilke ve genellemeleri ayrıntısıyla bilmeli, bunları diğer konu alanlarıyla ve günlük hayatla ilişkilendirerek alanındaki gelişmeleri yakından takip edebilmelidir.

-Öğrenci gelişimi noktasında öğrenciyi tanıma kabiliyetine sahip olmalı, bireysel farklılıkların ayırımına varabilmeli, öğrencinin gelişimi ile öğrenme kapasitesi arasındaki ilişkiyi kurarak takibini yapabilmeli, öğrenciyi güdüleyici faaliyetler hazırlayarak uygulayabilmeli, sepatik ve içten davranış göstermeli, öğrencinin sorunlarının çözülmesinde etkin olabilmeli, fiziksel ve zihinsel bakımdan farklılığı bulunan öğrencilerin eğitim öğretimlerini sürdürmeleri için gereken önlemleri alarak ve çevrenin öğrenciyi pozitif anlamda etkilemesini sağlayıcı çalışmalar yapabilmelidir.

-Öğretimi plânlama boyutunda; ders faaliyetlerini nasıl plânlayacağını bilmeli, plânlarını hazırlarken diğer öğretmenlerle fikir ve bilgi alış verişini sağlayabilmeli ve olması muhtemel farklı durumlara karşı çalışmalarına esneklik kazandırabilmiş olmalıdır. Çağdaş bir öğretmen, öğretim amaç tutum ve davranışlarını tespit edebilmeli ve öğretim yöntemlerini uygulamak adına gereken çalışmaları yapabilmelidir. Eğitim öğretim araçlarından gereken noktalarda yararlanmasını bilmeli, öğrencide gerçekçi ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilmeli, öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya yönlendirmeli, kendi kendilerini değerlendirme imkân ve yöntemlerini kullanmalarına fırsat vermeli ve aldığı geri bildirimler çerçevesinde faaliyetlerini planlayabilmelidir. Çağdaş öğretmen eğitimin öğrenciyi temel alan biçimde uygulanmasını sağlamalı, öğrencilerin bilgi, davranış ve kabiliyetle ilişkili noktalarını önceden belirlenmiş kıstaslara göre değerlendirebilmeli, bunun için de ölçme ve değerlendirme tekniklerine

hâkim olmalıdır. Değerlendirme sonrasında ulaştığı sonuçları öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerle yorumlayabilmeli, ulaştığı yorumların neticesini de öğrenci başarısını artırma amacıyla esas almalı ve öğrencinin başarısını takdir edebilmelidir. Tüm bunların yanı sıra eğitim faaliyetlerinin her aşamasında öğrenci, veli ve diğer öğretmenler ile süreklilik gösteren bir işbirliği ortamı sağlamalıdır.

-Öğretim stratejileri noktasında; öğreteceği konunun niteliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilmeli, eğitim ortamını daha verimli hale getirmek için kendine özgü yöntemler oluşturabilmeli ve bilgi iletişim teknolojilerinden en üst sınırdaki faydalanabilmelidir. Çağdaş bir öğretmen, öğrencilerinin bilimsel yöntemleri fark etmelerini sağlamalı ve onları, karşılaştıkları sorunları bilimsel yolla çözebilecek hale getirebilmelidir.

-Sınıf içi faaliyetlerde öğrencileri ile sağlıklı iletişim gerçekleştirebilmeli, öğrenme ortamına öğrencilerin ve konuların niteliklerine göre işleyiş kazandırmalı, öğrencilerin derse aktif katılımına olanak vermelidir. Bunun yanı sıra, ders esnasında etkili ve akıcı bir konuşma gerçekleştirmeli, jest, mimik ve vücut hareketlerinde ölçülü olmalı, zamanı, derse dair her materyali verimli ve etkili bir şekilde kullanabilmelidir.

- Çağdaş öğretmen; ödev, görev ve sorumlulukları ile özlük haklarını, mesleği ile ilgili kanun, yönetmelik ve tüzükleri ve bilgi toplumu dâhilindeki yerini ve önemini, meslekî gelişimini göz önünde bulundurarak iyi bir biçimde bilmelidir. Mesleği ile ilgili faaliyetleri takip etmeli, bu kaynaklardan kazandığı bilgi ve becerileri kendini geliştirme adına yorumlayarak uygulayabilmelidir. Bunun yanı sıra okulun yapısı ve işleyişi hakkında fikir sahibi olmalı, okulun toplum içindeki yerini ve önemini fark ederek kendisi de gereken önemi hassasiyetle vermelidir. Ayrıca, öğrenci ve velilerle ilgili özel bilgileri gizli tutmanın titizliğini de göstermelidir.

-İhtiyaç duyulan çağdaş öğretmen; sosyal ve çevresel boyutlarla ilgili olarak; okuldaki sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin içinde bulunmalı hatta planlanması aşamasında da çalışmalara katılmalı, okul ile diğer kurumlar arasında eşgüdümü sağlamalı ve eğitim sisteminde aksayan yönlerin belirlenmesine katkı sağlayarak çözüm yolları hakkında fikirlerini paylaşabilmelidir.

- Çağdaş öğretmen her şeyden önce çocukları ve mesleğini sevmelidir. Giyim ve kuşamına özen göstermeli, yeni fikirler üretebilme kabiliyetine sahip olmalı, dışında gelişen olaylarda bile olsa kendine hâkim olmalı, soğukkanlı ve sabırlı olmalı, bir

öğretmen olarak diğer kişilere örnek olacak nitelikte yaşamalı, ön yargılı olmamalı, paylaşımcı olmalı, dikkatli, kararlı, hoşgörülü, yardımsever, uyumlu, esprili, sevecen ve güler yüzlü, sevecen, tarafsız, objektif, mesleğine bağlı olmalı ve kendine güveni olmalıdır. Bilgi toplumunun ihtiyacını karşılayacak öğretmen sosyal duyarlılığa sahip olmalı, yeniliklere, gelişmeye ve eleştiriye açık olmalıdır. Serbest zamanını verimli bir biçimde değerlendirebilmeli, okuma alışkanlığına sahip olmalı, kültürel değerlerimizi koruyup geliştirebilecek ve güncel sorunları ulusal ve uluslar arası boyutta algılayabilecek bilince sahip olmalıdır.

-21.yüzyılda Türk eğitim sistemi için elzem olan çağdaş öğretmen; Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, lâik ve demokratik, aynı zamanda devletine, milletine, dinine, örf ve adetlerine bağlı olmalıdır. Ayrıca çevresindekileri etkileyerek yönlendirebilmeli, ikna edebilmelidir. Ancak fikir ve ideolojilerin esiri olmamalıdır.

2.5.3. Öğretmenin Motivasyonunda Okul Müdürünün Rolü

Yukarıda da ifade edilen yetkinliklerin çerçevesinde; okul müdürlerine çeşitli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bunların başında kendi motivasyonlarının yanı sıra öğretim elemanlarının motivasyonlarını da korumak gelmektedir. Zira öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı, ekonomik yönü, statüsü ve özlük hakları konuları da dolaylı yoldan olsa bile toplumu yakından ilgilendirmektedir.

Eğitim sisteminin yapı ve işleyişindeki eksikliklerin üstesinden gelinebilmesi, etkin okul müdürlerine duyulan ihtiyacı gözler önüne sermektedir. Son yirmi yıl içinde yapılan çeşitli çalışmalar, okul müdürlerinin okulların başarıya ulaşmasında en önemli faktör olduğunu göstermiştir (Açıkalın, 1994).

Eğitim örgütleri gibi kişileri değiştiren ya da onları eğiten örgütler düşünüldüğünde, büyük ölçüde güdülenmiş ve işiyle bütünleşmiş çalışanlara gereksinim duyduğu görülür. Çalışma alanı insanın yetiştirilmesi olan okulların etkili işleyişi için, çalışanların çoğu, görev tanımlarından daha fazlasını yapma çabası içinde olmalıdırlar (Terzi ve Kurt, 2005).

Esas olarak beyin gücünün alındığı işlerin hemen hiçbirisi standart değildir. Bu işler hizmet sektörü olarak da adlandırılabilir. Mühendislik, araştırma-geliştirme, eğitim, tıp, bilimsel çalışma, finansal hizmetler, bankacılık, danışmanlık, iletişim, bilgi teknolojileri ve yazılım alanlarında hizmet veren çalışanların motivasyonlarının standartlar

çerçevesinde değerlendirilmemesi gerekmektedir. Çünkü bütün bu işler, yaratıcılıkla birlikte zihin gücüne dayanmaktadır. Bu sektörlerde çalışanların yöneticileri tarafından fark edilmesi, çeşitli ortam ve durumlarda takdir edilmesi motivasyonu sağlayıcı önemli unsurlardır (Garih, 2003).

Motivasyon konusu yönetim ve yöneticiyi yakından ilgilendirmektedir. Çünkü yöneticinin başarısı çalışanların yeterlik, kabiliyet ve güçlerini istenen ve beklenen yönde kullanmalarına, diğer bir ifadeyle hedeflenen amaçlar çerçevesinde çalışmalarına bağlıdır. Yönetici açısından dikkate değer nokta, çalışanların örgütün hedeflenen amaçları doğrultusunda hareket etmeleridir. Diğer bir ifadeyle yöneticinin başarısı çalışanlarını örgüt amaçlarını gerçekleştirecek biçimde davranmaya yönlendirmesine bağlıdır. Liderin bunu ne şekilde ve hangi güç kaynaklarını kullanarak sağlayacağı hakkında yapılan farklı çalışmalar, yöneticilerin karşılaştığı zorluklardan birinin de çalışanların motivasyonu olduğunu ve karşılaşılan bu durumda yöneticilerin konumlarına dayanan güçlerini kullanmakta yetersiz kaldıklarını göstermiştir.

Motivasyon performansla her zaman için yakın ilişki içindedir. Motivasyonu sağlanamayan personelin anlamlı ve geçerli bir performans göstermesini beklemek yersiz olacaktır. Çalışanların işletmeye bağlılığını ve çalışma verimliliğini yükseltmek, çalışan memnuniyetini sağlamak; motivasyon, motivasyon araçları ve motivasyon yönetimiyle ilişkilidir.

Kişisel bir olgu olan motivasyon sadece davranışların yorumlanmasıyla ilgili bir konudur. Her birey için motive edici unsurlar farklılık gösterecektir. Bireylerin tutum ve davranışları çeşitli anketler vasıtasıyla bireyin motivasyon biçimini ve düzeyini gösterir. Bu nedenle yöneticilerin, çalışanların motivasyonunu sağlayacak ve süreklilik göstermesine yardımcı olacak araçları tespit etmesi ve çalışanları motive edecek modeller ile uygulamalar geliştirmesi mecburidir.

Her kurumda uygulanacak motivasyon şekil ve araçları çalışanlara, kuruma ve yapılan işin niteliğine göre farklılık göstermektedir. Bu yüzden yönetici, motivasyon şekil ve araçlarını belirlerken önce çalışanların kişisel özelliklerini gözden geçirmeli, çalışanlarını gözlemlemeli ve hatta bireysel görüşmeler gerçekleştirerek memnuniyet ile iş doyumlarını ölçecek anketler uygulamalıdır. Kazandığı veriler çerçevesinde, çalışanların ihtiyaçlarını belirleyerek kuruma ve işe uygun motivasyon araçlarını belirlemelidir.

Öğretmenlerin; doğru, sağlıklı ve koordineli bir iletişimle, takım inancını yaşayarak ve güven duygusu hâkimiyetinde aktif bir şekilde çalışmalarını için motivasyonları ve iş doyumları artırılmalıdır. Bu da ancak; eğitim örgütü içinde, öğretmenleri planlamaya, problem çözümüne, kararlar almaya ve okul programını hazırlamaya katan okul müdürleri sayesinde mümkün olacaktır (Giffith, 2004).

Değişim süreçlerinde yeterlikleri çerçevesinde değerlendirilen öğretmenler, bundan memnuniyet duyarak öz saygılarını sağlamlaştırır. Okul müdürünün, öğretmenin gelişime olan desteği ve inancı, potansiyellerinin en üst seviyeye çıkarılmasında oldukça önemlidir. Gelişimin sürekliliğinin ne kadar önemli olduğuna yapılan vurgu, bir anlamda da öğretmenin değerine yapılan vurgu olarak yorumlanabilir (Day, Harris ve Hadfield, 2001).

Belirli bir başarı seviyesinde olup da karakterini bir dereceye kadar kanıtlamış olan yöneticilerin güçlerinin devamını sağlayabilmeleri, söz konusu işte emeği geçen tüm bireylerle başarıyı paylaşabilmelerine bağlıdır. Bu paylaşımda, bireylerin kendisi ile yaşaması muhtemel mücadele en düşük seviye kalacaktır. Başarıyı paylaşma fikri ile işbirliğine daha yatkın olan çalışanlar, sarf ettikleri çaba oranında başarıya dâhil olacaklarını bilmekten ve bunun görünür olacağından memnun olacaklardır.

Kurumlarda “ben” yerine “biz” sözcüğünün daha etkili olduğu gerçeği inkâr edilmemelidir. Başarıyı tek bir kişiye bağlamamak, başarının ekip çalışması sayesinde geldiğini bilmek oldukça önemlidir. Aksi bir tutum ve davranış, ekibin diğer üyelerinin motivasyon düzeylerinin düşmesine neden olacaktır. Ekip üyelerinin zaman zaman gereken ilgi ve desteği görmediklerini düşünerek ciddi psikolojik sorunlar yaşadıkları aşikârdır. Yönetimin üst basamaklarına ulaşmış kişilerin; ekip içerisindeki işbirliğini sürekli kılmaları, gelen başarıyı şahsi değil de ekip başarısı olarak ifade etmeleri, ekip içindeki gereksiz mücadeleyi önleyeceği gibi kendi başarı ve konumlarını da sağlamlaştıracaktır (Garih, 2003).

Eğitim örgütlerinde güç paylaşımı kavramının amaçlarından biri ise, öğretmenlerin aktif katılımına, açık ve korkusuzca okulun vizyon ve kültürünün biçimlenmesinde görüş belirtmelerine olanaklar sağlanmasıdır. Bu bağlamda Owens’a göre (2001) öğretmenler;

- Bilgi ve sezgileriyle, okulun vizyonunun gelişmesi için önerileriyle, liderliğin sürekliliğini sağlayarak,

- Okulun vizyonunu belirleyen kriterler için kişisel bir sahiplenme duygusu kazanarak,

- Kişisel olarak işi sahiplenmeleriyle ve sonuçlarına kendilerini adanmışlıklarıyla, okulun daha büyük misyonu ve bu misyonun başarısı için bilinçlilik düzeylerini arttırmaya gayret ederek, Burns'un vurguladığı dönüşümcü liderlik kuramının gerekliliklerini yerine getirirler.

Eğitim sisteminin ise en önemli ögeleri yönetici, öğretmen, öğrenci ve velidir. Bu ögelerin bulunacakları işbirliği, eğitimin niteliğini ve kalitesini gösterecektir. Sistemin en hassas unsuru ise öğretmendir. Öğretmenin ruh sağlığı, mesleğe adanmışlığı, bilgi ve becerisi, güdülenme seviyesi, eğitim ve öğretim çalışmalarını doğrudan ya da dolaylı bir biçimde etkiler. Bu bakımdan, öğretmenlerin motivasyonları dikkatle ele alınmalıdır. Bunun için de;

- Her öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları tespit edilmeli, bu algı ve beklentiler çerçevesinde, öğretmenlere imkânlar sunulmalıdır. Okul müdürü, öğretmenlerin ilgi alanlarını fark etmiş olmalı, görevlendirme ve ekip çalışmalarında bu kaynaklardan en üst seviyede yararlanmalıdır.

- Okul müdürü, okulun vizyon ve misyonunu öğretmenlere taşıyabilmelidir. Okulun amaçları ve hedefleri konusunda bilgi sahibi olan öğretmenler ve birimler arasında sağlıklı bir iletişim gerçekleştirilmeli, öğretmenler gelişmelere dair bilgilendirilmelidir. Okulda sağlıklı bir iletişimin olması durumunda; örgütsel iletişim etkin olarak kullanılamayacağı gibi, kuruma aidiyet duygusunun da zarar görmesine neden olacaktır.

- Okulda iyileşme ve gelişmeyi sürekli kılacak çalışmalar yapılmalı, öğretmenler alınan kararlara dair fikirlerini paylaşmalı, bir anlamda sürecin işleyişini kolaylaştırmalıdır. Bu sayede verim gücü hem kurumsal hem de bireysel anlamda artacaktır.

- Geçerli bir ödül sistemi oluşturulmalıdır. Bu ödüller, eğitim, ek maaş ve ikramiye biçiminde düşünülebilir. Okul yöneticileri, motivasyon sağlayıcı ve motivasyonun artırılmasına olanak sağlayıcı eğitimlerin verilmesi için kaynaklarını kullanabilir ki bu, her anlamda gelişime destek olacak niteliktedir. Bu çalışmaların nasıl ve ne şekilde yapılacağı planlanmalıdır. Maaşlarda uygulanacak artışın yanı sıra mesleki anlamda takdir edilme de destekleyici bir öge olacaktır. Bu nedenledir ki;

Hızla değişen dünyada edinilmiş donanıyla yetinmek imk nsızdır. Kendilerini sürekli yenilemek mecburiyetinde olan öğretmenlere özellikle mesleki bağlamda kendilerini yetiştirmeleri için olanak verilmelidir. Eksikliklerini fark etmesine yardımcı olmak ve tamamlanması adına gereken çalışmalar için fırsatlar yaratmak okul müdürünün sorumluluğundadır. Bunun için uzun ve kısa vadeli kariyer planları yapmak ve bunların gerçekleşmesi adına gereken takibi sağlamak sorumlulukları arasındadır. Tüm bunlar, performans ve başarı seviyelerinin yükselmesine yarar sağlayacaktır.

Maddi  zendiricilerin dışındaki ödüller de öğretmenleri güdülemektedir. Okul müdürü sınırlı da olsa, okul yönetiminin olanaklarını kullanarak çeşitli çalışmalar yapabilir. Öğretmene güven veren bir iletişim biçimi, motivasyonu sağladığı gibi mesleki gelişimine de katkıda bulunur. Okulun  ğrenen örgüte dönüştürülmesi, dönüşümcü liderlik, paylaşımcı ve destekçi bir okul kültürü, okulda öğretmenlerin performans seviyesini yükseltebilir (Cemaloğlu, 2002).

Sonuc olarak; yönetici- ğretmen ilişkisinde her şeyden önce dikkat edilmesi gereken unsur saygıdır. Pek çok  ğretmen için; karşılıklı saygıya dayanan, nazik ve sağlıklı bir iletişimle desteklenen ilişki diğer motivasyon unsurlarından önce gelmektedir. Sonrasında  ğretmenler, yönetimin amaçlarını benimseyerek yönetimin amaçlarına katkıda bulunmuş olurlar. Bu da okul yönetiminin gücünü kuvvetlendirmek demektir. Sorunlarını   zme adına yönetime dâhil edilen öğretmenler cesaretlendirilmeli, teşvik edilmeli ve yetkilendirilmelidir. Konuyla ilgili istek ve öneriler hassasiyetle ele alınmalıdır. Öğretmen motivasyonunun önemli bir unsuru olan kişisel gelişim konusunda da çeşitli çalışmalar yapılarak öğretmene kendisini yenileme imkânı verilmelidir. Böylelikle  ğretmenler, başarılarını artırma yolunda kayda değer bir değişim içine gireceklerdir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verilerin toplanması ile ilgili yapılan çalışmalar, verilerin analizi ve araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar tarama modeli ile yapılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). İlişkisel tarama modelleri ise; iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için kullanıldığından bu tür araştırmalar için uygun görülmektedir (Karasar, 2006). Araştırmada, ortaokullarda çalışan eğitim yöneticilerinin liderlik uygulamalarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi belirlenerek çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Balıkesir ilindeki ortaokullarda görev yapan 3631 öğretmendir. Evren; araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünü, bir çalışmayla ilgili verilerin veya ölçme sonuçlarının tümünün oluşturduğu küme ifadesiyle tanımlanabilir (Karasar, 1994). Başka bir deyişle evren, incelenmek istenen birimlerin meydana getirdiği, gözlenebilir ortak karakteristiklere sahip objelerin oluşturduğu, belli bir kurala uyan öğelerden oluşmuş topluluktur (Kaptan, 1993).

Bu araştırmanın örneklemini, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 86 ortaokuldan 940 öğretmen oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesidir

(Büyüköztürk, 2011). Ancak öğretmenlere ulaştırılan veri toplama araçlarından 580 tanesi geri dönmüştür. Geri dönüş oranının azlığının nedeni olarak; öğretmenlerin okullarındaki iş yükü, Bakanlık ya da diğer araştırmacılardan gelen anket, ölçek vb. çokluğu, bunların yanıtlanmasının birer angarya olarak değerlendirilmesi gösterilebilir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Veri toplama aracının ilk bölümünde yer alan “Kişisel Bilgi Formu” aracılığı ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, öğrenim durumu, branş ve okulundaki çalışma süresini belirlemek amacıyla toplam altı madde yer almaktadır (Ek-A).

Verilerin toplanmasında, kişisel bilgi formu ile birlikte Minnesota İş Doyumu Ölçeği ve Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sürecinde, 580 öğretmenden dönen veri toplama aracından yalnızca 29 tanesi (%5) uygun biçimde doldurulmadığından değerlendirmeye alınmamıştır. Analizler 551 öğretmene ait veri seti ile gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Minnesota İş Doyumu Ölçeği

Veri toplama aracının ikinci bölümündeki Minnesota İş Doyumu Ölçeği, Weiss ve arkadaşları (WEB_4, 1967) tarafından geliştirilmiş ve Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Ek-A). Tamamı olumlu ifadeler içeren 20 maddeden oluşan ölçek, çalışanların içsel, dışsal ve genel doyumlarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiştir.

İçsel doyum boyutunda; başarı, tanınma veya takdir edilme, işin kendisi, işin sorumluluğu, yükselme ve terfi ye bağlı görev değişikliği tanımlanır. 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16 ve 20. maddeleri içeren 12 madde yer almaktadır. Dışsal doyum boyutunda 8 madde yer almaktadır. Bunlar; 5, 6, 12, 13, 14, 17, 18 ve 19. maddelerdir. İşletme politikası ve yönetimi, denetim şekli, yönetici, çalışma ve astlarla ilişkiler, çalışma koşulları, ücret gibi işin çevresine ait öğeler tanımlanır. Genel doyum boyutu ise ölçekteki 20 maddenin tümünü kapsar.

Görüşleri beşli Likert tipinde “Hiç Memnun Değilim”, “Memnun Değilim”, “Kararsızım”, “Memnunum”, “Çok Memnunum” şeklindedir. Maddeler “Hiç Memnun Değilim” seçeneğinden başlamak üzere 1’den 5’e doğru puanlanmıştır. Ölçekten alınan

puan ne kadar yüksekse çalışanların iş doyumlarının o derece yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.1. İş Doyumu Ölçeğinin Puanlamaya Göre Düzeyi

Puan Aralığı	Görüş Düzeyi	İş Doyumu Düzeyi
1.00 - 1.80	Hiç Memnun Değilim	Çok düşük
1.81 - 2.60	Memnun Değilim	Düşük
2.61 - 3.40	Kararsızım	Orta
3.41 - 4.20	Memnunum	Yüksek
4.21 - 5.00	Çok Memnunum	Çok yüksek

3.3.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeği

Veri toplama aracının üçüncü bölümündeki Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeği, Kouzes ve Posner (2003) tarafından geliştirilmiştir (Ek-B). Orijinal ölçek, onlu Likert tipinde 30 maddeden oluşmaktadır ve 5 faktörlü yapıdadır. Faktörlere göre maddelerin dağılımı; Model olma: 1-3. maddeler, Paylaşılan vizyon oluşturma: 4-12. maddeler, Risk alma: 13-17. maddeler, Tanıma ve takdir etme: 18-24. maddeler, Takım çalışmasına odaklanma: 25-30. maddeler şeklindedir.

Yavuz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek ise beşli Likert tipindedir ve Türkçe ile İngilizce ölçekler arasındaki korelasyon .91 olarak hesaplanmıştır. 436 öğretmenden toplanan veriler ile gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında faktörlerin Cronbach Alfa(α) güvenilirlik katsayıları “Model olma” için .82, “Paylaşılan vizyon oluşturma” için .95, “Risk alma” için .87, “Tanıma ve takdir etme” için .92 ve “Takım çalışmasına odaklanma” için .91 olarak hesaplanmıştır.

Görüş düzeyi beşli Likert tipinde “Her zaman”, “Çoğunlukla”, “Bazen”, “Nadiren”, “Hiçbir zaman” şeklindedir. Maddeler “Her zaman” seçeneğinden başlamak üzere 5’den 1’e doğru puanlanmıştır.

Tablo 3.2. Liderlik Uygulamaları Ölçeğinin Puanlamaya Göre Düzeyi

Puan Aralığı	Görüş Düzeyi	Liderlik Uygulamalarına Yönelik Görüş Düzeyi
1.00 - 1.80	Hiçbir Zaman	Çok düşük
1.81 - 2.60	Nadiren	Düşük
2.61 - 3.40	Bazen	Orta
3.41 - 4.20	Çoğunlukla	Yüksek
4.21 - 5.00	Her Zaman	Çok yüksek

Güvenilirlik analizinin amacı verilerin rastlantısallığını ölçmektir. Ankete verilen cevaplar rastgele dağılım gösteriyorsa anket sonuçlarının güvenilir olduğuna karar

verilir. Güvenilirlik analizi seçilen örneğin güvenilirliğini, tesadüflüğünü ve tutarlılığını test etmekte kullanılır. Sonucun güvenilir olup olmadığına Cronbach Alfa (α) değerine göre karar verilir (Kalaycı, 2009).

Çalışma grubundan elde edilen veriler doğrultusunda İş Doyumu ölçeğinin bütününe ve faktörlerine ilişkin hesaplanan güvenilirlik sonuçları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. İş Doyumu ve Boyutlarının α Katsayısı

İş Doyumu ve Boyutları	Ölçeğin α Katsayısı	Bu Araştırmada Bulunan α Katsayısı	Madde Sayısı
İçsel doyum	-	.87	12
Dışsal doyum	-	.80	8
Ölçeğin Geneli	.90	.90	20

Tablo 3.3'e göre, çalışma grubundan elde edilen veriler doğrultusunda Minnesota İş Doyumu ölçeğinin geneli için Cronbach Alfa (α) iç tutarlık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Faktörlere ilişkin iç tutarlık katsayıları ise "İçsel doyum" için .87, "Dışsal doyum" için .80'dir.

Çalışma grubundan elde edilen veriler doğrultusunda liderlik uygulamaları ölçeğinin bütününe ve faktörlerine ilişkin hesaplanan güvenilirlik sonuçları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Liderlik Uygulamaları ve Boyutlarının α Katsayısı

Liderlik Uygulamaları ve Boyutları	Ölçeğin α Katsayısı	Bu Araştırmada Bulunan α Katsayısı	Madde Sayısı
Model olma	.82	.86	3
Paylaşılan vizyon oluşturma	.95	.93	9
Risk alma	.87	.90	5
Tanıma ve takdir etme	.92	.94	7
Takım çalışmasına odaklanma	.91	.93	6
Ölçeğin Geneli	.98	.98	30

Tablo 3.4'e göre, Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları ölçeğinin geneli için Cronbach Alfa (α) iç tutarlık katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Faktörlere ilişkin iç tutarlık katsayıları ise "Model olma" için .86, "Paylaşılan vizyon oluşturma" için .93, "Risk alma" için .90, "Tanıma ve takdir etme" için .94 ve "Takım çalışmasına odaklanma" için .93'tür.

Her iki ölçek için de elde edilen iç tutarlılık katsayıları Özdamar'ın (2004) önerdiği aralıklara göre değerlendirildiğinde ölçüm sonuçlarının oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan her iki ölçek için e-posta yoluyla yazarlarından izin alınmıştır. Ardından kişisel bilgi formu, Minnesota İş Doyumu Ölçeği ve Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları ölçeğinden oluşan veri toplama aracının uygulanabilmesi için Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme Komisyonu'ndan izin alınmıştır (Ek-C). Çoğaltıldıktan sonra araştırma kapsamındaki ortaokullara dağıtılarak 940 öğretmene ulaştırılmıştır (Ek-D). Verilerin çözülmesi sürecinde, 580 kişiden elde edilen veri toplama aracının 29'u (%5) uygun biçimde doldurulmadığından değerlendirmeye alınmamış, 551 anketle elde edilen veriler analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Ölçekten alınan puanlar üzerinde yapılacak olan test istatistiklerinin uygunluğu için verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Ortalama puanlara ait frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Ayrıca aritmetik ortalama, ortanca ve tepedeğer gibi tanımlayıcı istatistiklerden de yararlanılmıştır. Her iki ölçek için merkezi eğilim ölçüleri Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Ölçeklere Ait Merkezi Eğilim Ölçüleri

	Minnesota İş Doyumu Ölçeği	Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeği
$\bar{X}$	3.59	3.53
Ortanca	3.65	3.63
Tepedeğer	3.55	3.73
Çarpıklık	-.560	-.572
Basıklık	.749	-.057

Büyüköztürk'e göre (2011) puanların dağılımında aritmetik ortalama, ortanca ve tepedeğer birbirine yakınsa ve çarpıklık (Skewness) - basıklık (Kurtosis) değerleri -1 ile +1 değerleri arasında ise puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir ve parametrik testler kullanılabilir. Buna göre Tablo 3.5 incelendiğinde ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağıldığı görülmektedir.

Minnesota İş Doyumu ölçeğinden elde edilen puanların dağılımına bakıldığında, aritmetik ortalama $\bar{X}$ =3.59, medyan 3.65, mod 3.55, çarpıklık -.560 ve basıklık .749 olarak tespit edilmiştir. Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları ölçeğinden elde

edilen puanların dağılımına bakıldığında, aritmetik ortalama 3.53, medyan 3.63, mod 3.73, çarpıklık -.572 ve basıklık .057 olarak tespit edilmiştir. Her iki ölçekten elde edilen ortalama puanlar ve verilere ait histogram grafikleri incelendiğinde normal dağılım gösterdiği görülmektedir (Ek-E). Ortalama puanlar normal dağılım gösterdiğinden parametrik testler uygulanmıştır.

Büyüköztürk'e göre (2008), araştırmada kullanılan bağımsız örneklem t-testi, iki ilişkisiz grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Araştırmada ortalama puanlar arasındaki farkların anlamlılığı test edilirken, değişkenin iki alt grubu olduğu durumlarda bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tekyönlü varyans analizi (Oneway ANOVA) ise, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2008). Araştırmada bağımsız değişkenin alt grubu ikiden fazla olduğunda tek yönlü varyans analizi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Post Hoc izleme testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Post Hoc testleri, varyans analizi sonucunda eğer gruplar arasında bir fark bulunmuşsa, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını görebilmemiz için oldukça önemlidir. Post Hoc izleme testleri içerisinde araştırmalarda en yaygın kullanılanlardan biri de Tukey testidir (Kalaycı, 2009). Varyansların homojenliği LeveneStatistic değerlerine bakılarak tespit edilmiştir.

Ölçeklerden elde edilen ortalama puanlar ile ölçeklerin alt boyutlarına ait ortalama puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Kalaycı'ya göre (2009) korelasyon analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi test etmek, varsa bu ilişkinin derecesini ölçmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Korelasyon analizinde amaç; bağımsız değişken değiştiğinde, bağımlı değişkenin ne yönde değişeceğini görmektir.

Farklılıkları araştırırken; cinsiyet için bağımsız örneklem t-testi, yaş, mesleki deneyim, öğrenim durumu, branş ve okulundaki çalışma süresi için ANOVA kullanılmıştır. İki görüş arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Pearsonkorelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon analizlerinde elde edilen ilişkilerin kuvvetinin belirlenmesinde Büyüköztürk'ün (2002) belirttiği 1.00-0.70 yüksek, 0.69-0.30 orta; 0.29-0.00 düşük aralıkları kullanılmıştır.

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile yordanabilirliğini araştırmak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde; ölçekten elde edilen verilere, yapılan analizler sonucu ortaya çıkan bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Demografik Verilere Ait Bulgular ve Yorumlar

Veri toplama aracının ilk bölümünü oluşturan kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, öğrenim durumu, branş ve okulundaki çalışma süresi bağımsız değişkenler olarak sıralanmaktadır. Araştırmaya katılan 551 öğretmenin kişisel özelliklerine ait bulgu ve yorumlar Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Demografik Verilere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	302	54.8
	Erkek	249	45.2
Yaş	29 ve altı	112	20.3
	30-39	271	49.2
	40 ve üzeri	168	30.5
Mesleki Deneyim	1-5	72	13.1
	6-10	170	30.9
	11-15	134	24.3
	16-20	75	13.6
	21+	100	18.1
Öğrenim Durumu	Lisans	512	92.9
	Lisansüstü	35	6.4
	Diğer	4	.7
Branş	Sosyal Bilimler	259	47.0
	Fen - Matematik	179	32.5
	Teknik - Sanat	113	20.5
Okulundaki çalışma süresi	İlk yıl	131	23.8
	1-2 yıl	103	18.7
	3-5 yıl	170	30.9
	6-10 yıl	113	20.5
	11 yıl ve üzeri	34	6.2
	Toplam	551	100.0

Tablo 4.1'e göre örnekleme oluşturan öğretmenlerin 302'si (%54.8) kadın, 249'u (%45.5) erkektir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, frekanslar birbirine yakın olmakla birlikte kadınların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin 112'si (%20.3) 29 ve altı, 271'i (%49.2) 30-39 arası ve 168'i (%30.5) 40 ve üzeri yaştadır. Mesleki deneyime göre 72'sinin (%13.1) 1-5 yıl, 170'inin (%30.9) 6-10 yıl, 134'ünün (%24.3) 11-15 yıl, 75'inin (%13.6) 16-20 yıl, 100'ünün de (%18.1) 21 yıl ve üzeri hizmet yılı bulunmaktadır. Öğrenim durumuna göre öğretmenlerin 512'si (%92.9) lisans, 35'i lisansüstü (%6.4) eğitim seviyesine sahiptir. 4 (%0.7) öğretmen ise öğrenim durumunu diğer olarak belirtmiştir. Branşa göre öğretmenlerin 259'u (%47) sosyal bilimler, 179'u (%32.5) fen-matematik, 113'ü (%20.5) teknik ve sanat alanında görev yapmaktadır. Bulunduğu okuldaki çalışma süresine göre 131'i (%23.8) ilk yılında, 103'ü (%18.7) 1-2 yıl arasında, 170'i (%30.9) 3-5 yıl arasında, 113'ü (%20.5) 6-10 yıl arasında ve 34'ü de (%6.2) 11 ve üzeri yıldır görev yapmaktadır.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın temel amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemlere ait bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.2.1. Birinci Alt Problem: Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri Nedir?

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerine ilişkin ortalama puanları ve standart sapmaları Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri

	N	$\bar{X}$	SS
İçsel doyum	551	3.79	.58
Dışsal doyum	551	3.29	.67
Genel doyum	551	3.59	.56

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretmenlerin dışsal iş doyumunu ($\bar{X}$ =3.29) orta düzeyde iken, içsel ($\bar{X}$ =3.79) ve genel ($\bar{X}$ =3.59) iş doyumları yüksek düzeydedir. Buna göre öğretmenlerin içsel doyumları dışsala göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerine ilişkin maddelerin ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	$\bar{X}$	SS
İçsel Doyum	3.79	.58
1.Beni her zaman mutlu etmesi bakımından	3.80	.91
2.Tek başıma çalışma olanağının olması bakımından	3.74	.88
3.Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansının olması bakımından	3.66	.93
4.Toplumda “saygın” bir kişi olma şansını bana vermesi bakımından	3.52	1.07
7.Vicdanıma aykırı olmayan işler yapabilmem açısından	3.91	.89
8.Bana sabit bir iş sağlaması bakımından	4.11	.78
9.Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olmam bakımından	4.30	.77
10.Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından	3.82	.86
11.Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansının olması bakımından	3.99	.90
15.Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini bana vermesi bakımından	3.19	1.03
16.İşimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını bana sağlaması açısından	3.69	.90
20.Yaptığım iş karşılığında elde ettiğim başarı duygusundan	3.79	.94
Dışsal Doyum	3.29	.67
5.Yöneticimin çalışanları yönetim tarzı açısından	3.47	.99
6.Yöneticimin karar vermedeki yeteneği bakımından	3.45	.94
12.İş ile ilgili alınan kararların uygulanması bakımından	3.41	.95
13.Yaptığım iş ve karşılığında aldığım ücret bakımından	2.75	1.23
14.İş içinde terfi olanağının olması açısından	2.79	1.07
17.Çalışma şartları bakımından	3.41	1.09
18.Çalışma arkadaşlarımla birbirleri ile anlaşması açısından	3.82	.95
19.Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilme açısından	3.18	1.10
Genel Doyum	3.59	.56

Tablo 4.3 incelendiğinde içsel doyum düzeylerinin aritmetik ortalamasının 3.19 ile 4.30 arasında değiştiği gözlenmektedir. Öğretmenlerin 15. maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3.19'dur ve kendi kararlarını uygulama serbestliğinin kendilerine verilmesi bakımından içsel doyumları orta düzeydedir. 9. maddenin ortalaması ise $\bar{X}=4.30$ 'dur ve öğretmenler başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olma bakımından içsel doyumları çok yüksektir. Diğer maddeler incelendiğinde içsel doyum düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Dışsal doyum düzeylerinin aritmetik ortalaması 2.75 ile 3.82 arasında değişmektedir. Ücret, terfi olanağı ve takdir edilme bakımından öğretmenlerin dışsal doyumları orta düzeydedir. Diğer maddelerde ise dışsal doyum düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.2. İkinci Alt Problem: Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Nelerdir?

Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları ölçeğinden en düşük 1, en yüksek 5 puan alınabilmektedir. Öğretmenlerin ölçeğe ilişkin ortalama puanları ve standart sapmaları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	N	$\bar{X}$	SS
Model olma	551	3.51	.84
Paylaşılan vizyon oluşturma	551	3.46	.83
Risk alma	551	3.42	.88
Tanıma ve takdir etme	551	3.61	.91
Takım çalışmasına odaklanma	551	3.64	.90
Ölçeğin Geneli	551	3.53	.81

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki müdürlerin liderlik uygulamalarının boyutlarına yönelik görüşlerinin puan ortalamaları 3.42 ile 3.64 arasında değişmektedir ve orta düzeydedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşlerine ilişkin maddelerin ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeği Maddelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	$\bar{X}$	SS
Model olma	3.51	.84
1.Başkalarında beklediklerini kendisi de yaparak bir model oluşturur.	3.44	.99
2.Enerji ve zamanını birlikte çalıştığı insanların üzerinde uzlaştığı konulara harcar.	3.50	.95
3.Yükümlülüklerini ve vaatlerini mükemmel bir şekilde yerine getirir.	3.58	.90
Paylaşılan vizyon oluşturma	3.46	.83
4.Ulaşmayı istediğimiz vizyonumuzu şekillendirir.	3.44	.97
5.Ulaşılabilir amaçlar belirler, somut planlar yapar, üzerinde çalıştığımız program ve projeler için ölçülebilir hedefler ortaya koyar.	3.54	.99
6.Liderlik ilkeleri açık ve nettir.	3.58	1.12
7.Ortak değerlere bağlanma konusunda örnek olan insanları herkesin önünde açıkça takdir eder.	3.56	1.11
8.Başarıyı kutlamanın bir yolunu mutlaka bulur.	3.48	1.12
9.Örgütü(okulu)geliştirmek için ortak değerler etrafında uzlaşma sağlar.	3.63	.97
10.Davranışlarının birlikte çalıştığı insanları nasıl etkilediği ile ilgili geri bildirim alır.	3.21	1.05
11.Bir resmi şekillendirir.	3.29	.88
12.İnsanların ortak görüşünün desteğini alarak uzun dönemli çalışmalar içerisine girebilir.	3.37	1.01

Tablo 4.5, Devamı

Risk alma	3.42	.88
13.Yeteneklerini test etmek için fırsatlar arar.	3.24	.97
14.Gelecekteki muhtemel gelişmelerin bugünkü çalışmalarımızı nasıl etkilediği ile ilgili konuşmalar yapar.	3.43	1.05
15.İşlerimizi geliştirmenin yeni yollarını bulmak için okul dışında da arayış içerisindeyiz.	3.40	1.07
16.İnsanlara, çalışmalarında farklılıklar ve yenilikler yapabilme, yeteneklerini kullanma fırsatı verir.	3.53	1.02
17.Gelecekle ilgili hayal ettiklerini çalışanlarla paylaşır.	3.49	1.07
Tanıma ve takdir etme	3.61	.91
18.İşini iyi yapan insanları takdir eder.	3.64	1.08
19.İnsanları, başarıları ve katkıları için ödüllendirir.	3.34	1.12
20.Takımda yer alanları katkılarından ötürü destekler ve takdir eder.	3.58	1.05
21.Kendisi ile birlikte çalışanlar arasında işbirliğini geliştirir.	3.55	1.05
22.İnsanların yeteneklerine olan güvenini söylemeye önem verir.	3.45	1.08
23.İnsanlara değer verir ve saygı duyar.	3.97	1.03
24.İnsanların kendilerini geliştirmelerini ve mesleklerinde yeni beceriler edinmelerini destekler.	3.75	1.02
Takım çalışmasına odaklanma	3.64	.90
25.İşlerini nasıl yapacakları konusunda insanları özgür bırakır.	3.72	1.01
26.Çalışmalarımızın önemini ve amacını samimi olarak açıklar.	3.85	.93
27.İnsanları, kendi kararlarını verebilmeleri için destekler.	3.67	1.04
28.Başarısızlık söz konusu olsa bile risk almaktan çekinmez.	3.37	1.17
29.Farklı bakış açısına ve farklı düşüncelere açıktır.	3.69	1.10
30.Başarısızlıkları da öğrenme fırsatı olarak değerlendirir.	3.57	1.05
Ölçek Geneli	3.53	.81

Tablo 4.5'e göre ölçekteki maddeler incelendiğinde ortalama puanların 3.21 ile 3.97 arasında değişmektedir. Buna göre liderlik uygulamalarına ilişkin görüşler orta düzey ile yüksek düzey arasında dağılmaktadır.

Boyutlara göre ölçekteki maddelerin ortalama puanları dikkate alındığında öne çıkan ifadeler şu şekildedir: Model olma boyutundaki 3. madde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3.58$) sahiptir. Buna göre öğretmenler, okul müdürlerinin yükümlülüklerini ve vaatlerini mükemmel bir şekilde yerine getirdiğini düşünmektedir. En yüksek puan ortalamasına ($\bar{X}=3.63$) sahip paylaşılan vizyon oluşturma boyutundaki 9. maddeye göre okul müdürlerinin örgütü (okulu) geliştirmek için ortak değerler etrafında uzlaşma sağladıkları düşünülmektedir. Risk alma boyutundaki 16. maddeye göre okul müdürleri insanlara, çalışmalarında farklılıklar ve yenilikler yapabilme, yeteneklerini kullanma fırsatı vermektedir ($\bar{X}=3.53$). Tanıma ve takdir etme boyutundaki 23. maddeye göre insanlara değer verir ve saygı duyar ($\bar{X}=3.97$). Takım çalışmasına odaklanma boyutunda ise 26. madde 3.85 ile en yüksek puan ortalamasına sahiptir ve okul müdürlerinin öğretmenlere çalışmaların önemini ve amacını samimi olarak açıkladığı belirtilmektedir.

4.2.3. Üçüncü Alt Problem: Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri ve Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Nelerdir?

Bu bölümde öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ve okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri; cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, öğrenim durumu, branş ve okulundaki çalışma süresi değişkenlerine göre incelenmiş ve bulgular tablolar şeklinde verilmiştir.

4.2.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin verdiği yanıtlar doğrultusunda ölçekten elde edilen ortalama puanların, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
İş doyumu	Kadın	302	3.56	.53	2/549	-1.515	.130
	Erkek	249	3.63	.60			
Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları	Kadın	302	3.41	.78	2/549	-3.800	.000*
	Erkek	249	3.67	.82			
	Toplam	551					

*p<.001

Tablo 4.6’ya göre öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre değişmektedir ($t_{(549)}=-3.800$, $p<.001$). Erkeklerin okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüş düzeyleri ($\bar{X}=3.67$), kadınlara ($\bar{X}=3.41$) göre daha yüksektir. Bu sonuca göre; erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul müdürlerini liderlik davranışları bakımından daha başarılı bulmaktadır.

4.2.3.2. Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Yaş değişkenine göre farklılıklar araştırılırken bağımsız değişkenin üç alt düzeyi olduğundan ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Ortalama Puanların Yaşa Göre Karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İş doyumu	Gruplar arası	1.251	2	.625	1.972	.140
	Gruplar içi	173.804	548	.317		
	Toplam	175.055	550			
Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları	Gruplar arası	.189	2	.095	.144	.866
	Gruplar içi	359.405	548	.656		
	Toplam	359.594	550			

Tablo 4.7'ye göre öğretmenlerin hem iş doyumu düzeyleri ($F_{(2-548)}=1.972$, $p>.05$) hem de okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri ($F_{(2-548)}=.144$, $p>.05$) arasında yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin yaşının her iki ölçümde de fark oluşturan bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.2.3.3. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Mesleki deneyim değişkenine göre farklılıklar araştırılırken bağımsız değişkenin beş alt düzeyi olduğundan ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Ortalama Puanların Mesleki Deneyime Göre Karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İş doyumu	Gruplar arası	3.576	4	.894	2.847	.023*
	Gruplar içi	171.478	546	.314		
	Toplam	175.055	550			
Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları	Gruplar arası	.893	4	.223	.340	.851
	Gruplar içi	358.700	546	.657		
	Toplam	359.594	550			

* $p<.05$

Tablo 4.8'e göre öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında mesleki deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(4-546)}=2.847$, $p<.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koyabilmek için izleme testlerinden Tukey yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Ortalama Puanların Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Çoklu Karşılaştırma						
İş Doyumu - Tukey HSD						
(I) Mesleki Deneyim	(J) Mesleki Deneyim	Ortalama Fark (I-J)	SH	p	95% ConfidenceInterval	
					LowerBound	UpperBound
6-10	1-5	-.16744	.07880	.211	-.3831	.0482
	11-15	-.02274	.06474	.997	-.1999	.1544
	16-20	-.06515	.07768	.918	-.2778	.1475
	21+	-.20281*	.07063	.034	-.3961	-.0095

*p<.05

Tablo 4.9'a göre 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin ($\bar{X}$ =3.72), 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olanlardan ($\bar{X}$ =3.52), daha yüksek olduğu görülmektedir. Tecrübe arttıkça insanların işiyle bütünleşmesi ve doyuma ulaşma düzeyi artmakta olabilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri arasında ise mesleki deneyime göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(4-546)}=.340$, $p>.05$).

4.2.3.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Öğrenim durumu değişkenine göre farklılıklar araştırılırken bağımsız değişkenin dört alt düzeyi olduğundan ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Ortalama Puanların Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İş doyumu	Gruplar arası	.203	2	.102	.318	.728
	Gruplar içi	174.851	548	.319		
	Toplam	175.055	550			
Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları	Gruplar arası	.543	2	.272	.415	.661
	Gruplar içi	359.050	548	.655		
	Toplam	359.594	550			

Tablo 4.10'a göre öğretmenlerin hem iş doyumu düzeyleri ($F_{(2-548)}=.318$, $p>.05$) hem de okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri ($F_{(2-548)}=.415$, $p>.05$) arasında öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin öğrenim durumlarının her iki ölçümde de fark oluşturan bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.2.3.5. Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Branş değişkenine göre farklılıklar araştırılırken bağımsız değişkenin üç alt düzeyi olduğundan ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Ortalama Puanların Branşa Göre Karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İş doyumu	Gruplar arası	.288	2	.144	.451	.637
	Gruplar içi	174.767	548	.319		
	Toplam	175.055	550			
Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları	Gruplar arası	2.334	2	1.167	1.790	.168
	Gruplar içi	357.260	548	.652		
	Toplam	359.594	550			

Tablo 4.11’e göre öğretmenlerin hem iş doyumu düzeyleri ($F_{(2-548)}=.451$, $p>.05$) hem de okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri ($F_{(2-548)}=1.790$, $p>.05$) arasında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Buna göre öğretmenlerin branşlarının her iki ölçümde de fark oluşturan bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.2.3.6. Okulundaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Okulundaki çalışma süresi değişkenine göre farklılıklar araştırılırken bağımsız değişkenin beş alt düzeyi olduğundan ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Ortalama Puanların Okulundaki Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İş doyumu	Gruplar arası	.443	4	.111	.346	.847
	Gruplar içi	174.612	546	.320		
	Toplam	175.055	550			
Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları	Gruplar arası	6.049	4	1.512	2.335	.054
	Gruplar içi	353.544	546	.648		
	Toplam	359.594	550			

Tablo 4.12’ye göre öğretmenlerin hem iş doyumu düzeyleri ($F_{(4-546)}=.346$, $p>.05$) hem de okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri ($F_{(4-546)}=2.335$, $p>.05$) arasında okulundaki çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark

bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin okullarındaki çalışma sürelerinin her iki ölçümde de fark oluşturan bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.2.4. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri İle Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki

İki ayrı ölçek ile toplanan veriler üzerinden öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi araştırmak için korelasyon analizi yapılmıştır.

Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanırken şu sınırlar kullanılabilir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70–1.00 arasında olması yüksek; 0.70–0.30 arasında olması orta; 0.30–0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011).

Verilerin normal dağılım göstermesi ve her iki değişkenin de sürekli olması nedeniyle Pearsonkorelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.13'e verilmiştir.

Tablo 4.13. İş Doyumu Düzeyleri İle Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki

		Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları ($\bar{X}=3.53$)		
PearsonCorrelat ion	İş Doyumu ($\bar{X}=3.59$)	N	r	p
		551	.437	.000*

*p<.001

Tablo 4.13'e göre öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.437$, $p<.001$).Okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının okul yönetimi sürecinde öğretmenlerin iş doyumu düzeylerine olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

4.2.5. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İş Doyumu Düzeylerine Etkisi

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri ile yordanabilirliğini araştırmak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. İlk olarak ön şart olan iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiye bakılmıştır.

Analiz sonucunda iş doyumu ile okul müdürlerinin liderlik uygulamaları değişkenleri arasında doğrusal ilişki olduğu görülmektedir (Ek-F). Bu iki değişkene ilişkin değerleri gösteren noktalar bir doğru etrafında toplanmaktadır. Basit regresyon analizine ait sonuçlar Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. İş Doyumu İle Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R ²	B	SH	p
Sabit			2.514	.097	.000*
Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları	.437	.191	.305	.027	.000*
* p<.001	R=.437	R ² =.191	F=129.656		

Tablo 4.14’e göre öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri ile yordanabilmektedir ($p<.001$). Öğretmenlerin iş doyumundaki varyansın %19’u, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri ile açıklanabilmektedir ($R^2=.191$). Analizler sonucu ortaya konulan regresyon formülü aşağıda verilmiştir.

$$\text{İş Doyumu} = 2.514 + \text{Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları} \times 0.305$$

Formüle göre okul müdürlerinin liderlik uygulamaları algısındaki 1 birimlik artış, öğretmenlerin iş doyumunu 3 birim artıracakı söylenebilir.

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin alt boyutları ile yordanabilirliğini araştırmak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda regresyona giren beş yordayan değişkenden “model olma” ile “tanıma ve takdir etme” modelde yer alırken “paylaşılan vizyon oluşturma”, “risk alma” ve “takım çalışmasına odaklanma” değişkenleri SPSS tarafından modelin dışında bırakılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre model anlamlıdır ($p<.001$). Çoklu regresyon analizine ait sonuçlar Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15. İş Doyumu İle Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarının Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	ΔR^2	B	SH	p
Sabit			2.496	.096	.000*
Model olma	.423	.179	.169	.040	.000*
Tanıma ve takdir etme	.023	.020	.139	.038	.000*
* p<.001	Toplam R ² =.199	F=68.156			

Tablo 4.15’e göre öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının alt boyutları olan “model olma” ile “tanıma ve takdir etme” değişkenleri ile kısmen yordanabilmektedir (p<.001).

Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerindeki varyansın %17.9’u model olma, %2’si tanıma ve takdir etme boyutları ile açıklanabilmektedir. Yordayan değişkenlerin ikisi birlikte öğretmenlerin iş doyumu düzeylerindeki toplam varyansın %19.9’unu açıklamaktadır.

Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{İş Doyumu} = 2.496 + \text{model olma} * 0.169 + \text{tanıma ve takdir etme} * 0.139$$

Formüle göre model olma ile tanıma ve takdir etme algılarındaki 1’er birimlik artışın, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerini 2.8 birim artıracığı söylenebilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır. Öncelikle katılımcıların iş doyumu ve okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik düzeyleri verilmiştir. Daha sonra bu iki görüş düzeyi demografik değişkenlere göre incelenmiş, görüş düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü, kuvveti ve yordayıcılığına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Son olarak ölçeklerin alt boyutları demografik verilere göre ayrı ayrı incelenmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu ile okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri farklı değişkenlere göre incelenmiş ve iki değişken arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi sonrası elde edilen bulgular ile ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Ortaokul öğretmenlerinin dışsal iş doyumları orta düzeyde iken, içsel iş doyumları yüksek düzeydedir. İçsel doyum boyutunda öğretmenlerin kendi kararlarını uygulama serbestliğinin kendilerine verilmesi bakımından orta düzeyde iken başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olma bakımından çok yüksektir. Dışsal doyum boyutunda ise ücret, terfi olanağı ve takdir edilme bakımından orta düzeydedir. Bu sonuç alanyazınla örtüşmektedir. Karataş ve Güleş (2010) tarafından, İstanbul ilindeki 12 ilköğretim okulunda görev yapan 204 sınıf ve branş öğretmeni ile yapılan çalışmada, öğretmenlerin iş doyumları genel olarak yüksek düzeydedir. Alt boyutlarda ise içsel iş doyumu daha yüksek düzeydedir. Akın ve Koçak da (2007) çalışmalarında Tokat ilindeki 140 öğretmenin %47'sinin çok yüksek veya yüksek düzeyde iş doyumu yaşamakta olduğunu belirlemiştir. Geriye kalan %53'lük dilimde yer alan öğretmenlerin iş doyumu ise orta, düşük veya çok düşük düzeydedir. Taşdan ve Tiryaki'nin (2008) araştırmasında Trabzon'daki 12 ilköğretim okulundan 151 öğretmenin iş doyumu

düzeyleri; iş ve niteliği, ücret, örgütsel yaşam, birlikte çalışılan kimseler, çalışma şartları, gelişme ve yükselme olanakları alt boyutlarında devlet ve özel okullara göre anlamlı farklılık göstermektedir.

2. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki eğitim yöneticilerinin liderlik uygulamalarının boyutlarına yönelik görüşleri orta düzeydedir. Ölçekteki boyutlar ele alındığında en yüksek ortalamaya sahip maddelere göre öğretmenler okul müdürlerinin; model olma boyutunda yükümlülüklerini ve vaatlerini mükemmel bir şekilde yerine getirdikleri, vizyon oluşturma boyutunda okulu geliştirmek için ortak değerler etrafında uzlaşma sağladıkları, risk alma boyutunda insanlara çalışmalarında farklılıklar ve yenilikler yapabilme, yeteneklerini kullanma fırsatı verdikleri, tanıma ve takdir etme boyutunda insanlara değer verdikleri ve saygı duydukları, takım çalışmasına odaklanma boyutunda öğretmenlere çalışmaların önemini ve amacını samimi olarak açıkladıkları şeklinde görüşe sahiptir. Benzer bir çalışmada Cemaloğlu (2007a) Ankara, Yozgat, Kastamonu ve Van illerindeki 25 ilköğretim ve ortaöğretim okulundan 500 öğretmenin, okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarına ilişkin algılarını iki boyutta incelemiştir. Buna göre; dönüşümcü liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun “telkinle güdüleme”, işlemci liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun ise “koşullu ödül” olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada Kul ve Güçlü (2010) Sakarya ve Bartın illerinde görev yapan 291 beden eğitimi öğretmenin algılarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını “genellikle” sergiledikleri ve işlemci liderlik davranışlarını “ara sıra” sergiledikleri görülmüştür. Buluç (2009) Ankara’da bulunan 12 ilköğretim okulunda çalışan 250 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak, okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilediklerini belirtmiştir. Cemaloğlu (2007b) okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarını düşük düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemiştir. Oğuz ise (2011) Samsun il merkezinde görev yapan 204 ilköğretim okulu öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmasında eğitim yöneticilerinin liderlik uygulamalarını dönüşümcü, sürdürümcü ve başıboş liderlik olmak üzere üç alt boyutta incelemiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre, sürdürümcü liderliğin ortalama puanları en yüksektir.

3. Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Alanyazında yer alan bazı çalışmalara ait bulgular bu sonuç ile benzeşmektedir. Yılmaz ve Boğa Ceylan (2011) çalışmalarında

Samsun'daki ilköğretim okullarında çalışan 804 öğretmene ve 153 yöneticiye anket uygulanmış, cinsiyetin iş doyumuna ulaşmada fark yaratmadığını belirlemiştir. Karataş ve Güleş (2010) ile Taşdan ve Tiryaki'nin (2008) araştırmalarında da öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Benzer çalışmada Kağan (2005) rehber öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Ardıç ve Baş (2001) tarafından yapılan araştırmada da üniversitelerdeki akademik personelin iş doyumunu düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunan çalışmalar da yer almaktadır. Şahin (1999) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretimde görevli kadın öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin, erkek öğretmenlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kınalı ise (2000) yaptığı araştırmada, erkek rehber öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri ise cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Buna göre erkeklerin görüş düzeyleri kadınlara göre daha yüksektir. Alanyazında yer alan çalışmalara ait bulgular bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Cemaloğlu (2007a) öğretmenlerin, okul yöneticilerinin entelektüel uyarım, bireysel destek, koşullu ödül, ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur. Oğuz'un (2011) çalışmasında da, eğitim yöneticilerinin başıboş liderlik stiline ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre değişmektedir.

4. Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermemektedir. Bu sonuç alanyazınla örtüşmektedir. Şahin ve Dursun'un (2009) araştırmasında, Burdur il merkezinde görev yapan 39 öğretmenin iş doyumunu düzeylerinin yaşlarına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkenine göre farklılık gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Karataş ve Güleş'e göre (2010) 25 yaşın altındaki öğretmenlerin iş doyumları diğerlerinden daha yüksektir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri de yaşlarına göre farklılık göstermemektedir. Cemaloğlu da (2007a) benzer bir sonuca ulaşmış ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim ve serbestlik tanıyan liderlik boyutlarında yaşlarına göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

5. Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri arasında mesleki deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri, 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olanlardan daha yüksektir. Bu sonuç alanyazın tarafından desteklenmektedir. Karataş ve Güleş'e göre (2010) 1-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin iş doyumu daha yüksektir. Mete de (2006) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerini incelemiş ve mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Farklı sonuçlara ulaşılan araştırmalar da bulunmaktadır. Şahin ve Dursun'a göre (2009) okul öncesi öğretmenlerinin, Taşdan ve Tiryaki'ye göre (2008) ilköğretim öğretmenlerinin, Balcı'ya göre de (1985) eğitim yöneticilerinin mesleki deneyimleri ile iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik algılarında ise mesleki deneyime göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç alanyazınla uyusmaktadır. Cemaloğlu (2007a) öğretmenlerin, okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim ve istisnalarla yönetim alt boyutlarında mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Oğuz (2011) ise bu sonuçlardan farklı olarak öğretmenlerin başıboş liderlik boyutuna ilişkin algılarının, mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Buna göre deneyim arttıkça okul müdüründen beklenen liderlik davranışının da azaldığı söylenebilir.

6. Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri arasında öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Yılmaz ve Izgar'ın (2009) çalışmasında ise Konya ili merkez ilköğretim okullarından rassal küme örnekleme yoluyla seçilen toplam 298 öğretmenin iş doyumu düzeyleri puan ortalamaları arasında öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Buna göre ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin iş doyumu puan ortalamaları, lisansüstü mezunu öğretmenlerinkinden daha yüksektir. Benzer bir çalışmada Keserde (2005) eğitim düzeyi yükseldikçe iş doyumunun azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik algılarında öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Alanyazında farklı bir sonuca ulaşan Oğuz'a göre (2011) öğretmenlerin dönüşümcü liderlik boyutuna ilişkin algıları, eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Eğitim enstitüsü mezunlarının ortalaması en yüksek iken, en düşük ortalamaya sahip olanlar lisans tamamlamadan mezun olan öğretmenlerdir.

7. Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri arasında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte teknik-sanat branşlarındaki öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri daha yüksektir. Karataş ve Güleş'e göre (2010) branş öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri sınıf öğretmenlerine göre daha yüksektir. Yılmaz ve Boğa Ceylan (2011) ise çalışmalarında öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin branşlar arasında farklılıklar gösterdiğini, her branşın kendine özgü beklenti ve gereksinimlerinin olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik algılarında da branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Benzer bir çalışmada Cemaloğlu'na göre (2007a) öğretmenlerin branşları, onların okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarına ilişkin algılarının bir belirleyicisi değildir. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Oğuz'un (2011) çalışmasında katılımcıların dönüşümcü liderlik stiline ilişkin görüşleri branş değişkenine göre değişmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre daha olumlu görüşlere sahiptir.

8. Ortaokul öğretmenlerinin hem iş doyumu düzeyleri hem de okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri arasında okulundaki çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bununla birlikte çalıştığı okulda ilk yılında olan öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ve okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüş düzeyleri daha yüksektir.

9. Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki müdürlerin liderlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin, iş doyumu düzeylerine olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Yılmaz ve Boğa Ceylan da (2011) eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları düzeyi arttıkça öğretmenlerin iş doyumlarının da artış gösterdiğini belirtmiştir. Keser ise (2005) okullardaki örgütsel yaratıcılık ile öğretmenlerin iş doyumları arasında pozitif yönlü ilişki bulmuştur. Bir başka ilişki araştırmasında ise Akın ve Koçak (2007) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasında

pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Karataş ve Güleş'e göre (2010) öğretmenlerin iş doyumu ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Receptoğlu (2008) tarafından Amerika'nın Nevada eyaletindeki 471 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada; işyerinde mizah yeteneklerini paylaşan müdürlerin, paylaşmayanlara ya da çok az paylaşanlara göre daha yüksek iş doyumu olan öğretmenlere sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Alanyazına göre eğitim yöneticilerinin liderlik uygulamaları ile farklı değişkenler arasında ilişkiler olduğunu ortaya koyan farklı çalışmalar da bulunmaktadır. Buluç (2009) liderlik uygulamaları bakımından telkinle güdüleme davranışlarının artmasının, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttırdığını belirtmiştir. Oğuz da (2011) çalışmasında, öğretmenlerin sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları ile eğitim yöneticilerin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik uygulamaları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Şahin (2004) tarafından İzmir'deki 50 ilköğretim okulundan 50 okul müdürü ve 900 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik uygulamaları ile okul kültürü arasında pozitif yönde ilişkiler vardır. Kul ve Güçlü'nün (2010) çalışmasında ise dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu görülmüştür. Korkmaz'ın (2008) Ankara ilindeki 17 genel liseden 269 öğretmen ve yönetici ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğrenen örgütlerin özelliklerinin tamamı üzerinde dönüşümsel liderliğin güçlü bir etkisi bulunmaktadır. Cemaloğlu'nun (2007b) çalışmasında ise, eğitim yöneticilerinin serbestlik tanıyan liderlik davranışlarını gerçekleştirdikçe, öğretmenlere yönelik yıldırmanın gerçekleşme düzeyinde artış yaşandığı belirlenmiştir.

10. Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri ile yordanabilirliği incelenmiş ve iş doyumu düzeylerindeki varyansın %19'unun okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüşleri ile açıklanabildiği görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına yönelik görüş düzeylerindeki artış iş doyumu düzeylerini de arttırmaktadır. Korkmaz'ın (2008) çalışmasında da etkileşimci liderliğin, güven ve işbirlikçi iklim ile gözlenen ve paylaşılan misyon özelliklerinin birer yordayıcısı olduğu, Serbestlik tanıyan liderliğin ise risk alma ve inisiyatif kullanma özelliğinin bir

yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Cemaloğlu'na göre (2007b) telkinle güdüleme ile Serbestlik tanıyan liderliğin yıldırma üzerinde anlamlı bir yordayıcı özellik taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

11. Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının alt boyutları olan model olma ile tanıma ve takdir etme değişkenleri ile yordanabilirliği incelenmiş ve iş doyumu düzeylerindeki varyansın %17.9'unun model olma, %2'sinin tanıma ve takdir etme boyutları ile açıklanabildiği görülmüştür. Yordayan değişkenlerin ikisi birlikte öğretmenlerin iş doyumu düzeylerindeki toplam varyansın %19.9'unu açıklamaktadır. Buna göre model olma ile tanıma ve takdir etme algılarındaki birer birimlik artış, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerini de arttırmaktadır.

5.2. Öneriler

- Teorik ve uygulamalı eğitimlerden geçirmek suretiyle okul müdürlerine liderlik davranışları geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin içsel ve dışsal iş doyumu düzeylerini dengeli bir biçimde daha üst düzeye çekecek çalışmalar planlanabilir.
- Bu araştırmadan yola çıkarak iş stresi, örgütsel bağlılık, örgüt kültürü, mesleki tükenmişlik vb. kavramlar ile iş doyumu ilişkisinin incelenmesi alana katkı sağlayabilir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalarda nicel araştırma tekniklerinin yanı sıra nitel yöntemlerden de yararlanılması yararlı olabilir.
- Araştırma desenlenirken farklı bağımsız değişkenler işe koşularak bağımlı değişkendeki etkileri araştırılabilir.
- İleride gerçekleştirilecek araştırmalar için daha büyük örneklemeler seçilebilir.
- Ortaokul örnekleminde gerçekleştirilen bu araştırma ilkokul, lise veya üniversitelerde de yapılabilir.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

- Açıkalın, A, (1994), *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Açıkalın, A, (1998), *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Pegem Yayıncılık, İstanbul.
- Akın, U., Koçak, R, (2007), *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 51, 353-370.
- Ardıç, K. ve Baş, T, (2001), *Kamu ve Vakıf Üniversitelerindeki Akademik Personelin İş Tatmin Düzeylerinin Karşılaştırılması*, 9. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 24- 26 Mayıs, İstanbul, 479-484.
- Apuhan, R.Ş., (1997), *Doğru Yönetim Kesin Sonuç*, İstanbul: Timaş Yayınları - Başarı Dizisi.
- Aydın, M, (1994), *Eğitim Yönetimi Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler*, Hatiboğlu Yayınevi, 4. Basım, Ankara.
- Balcı, A, (1993), *Etkili Okul Kuram Uygulama ve Araştırma*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Barutçugil, İ, (2002), *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*, Kariyer Yayınları, İstanbul.
- Barutçugil, İ, (2004), *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*, Kariyer Yayınları, İstanbul.
- Başaran, İ.E, (1989), *Yönetim*, 2. Basım, Gül Yayınevi, Ankara.
- Başaran, İ.E, (1992), *Yönetimde İnsan İlişkileri*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ.E, (2000), *Eğitim Yönetimi*, Feryal Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ. E, (1994), *Eğitime Giriş*, Kadioğlu Matbaası, 4. Basım, Ankara.
- Başaran, İ. E, (1996), *Türkiye Eğitim Sistemi*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Baycan, A, (1985), *Analysis of Several Aspects of Job Satisfaction Between Different Occupational Groups*, Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrak, S, (1997), *Değişen Liderlik Anlayışı ve Türkiye Gerçeği*, 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, 2. Cilt.

- Belbez, C., (1997), *İyi Yönetici, Bir Güç ve Enerji Kaynağıdır*, Anahtar Dergisi, MPM Yayınları, 9(102), 4.
- Bennis, W., Nanus, B., (1997), *Leaders: Strategies for Taking Charge, 2nd Edition*, USA: Harper Collins Publishers.
- Binbaşioğlu, C, (1988),*Eğitim Yöneticiliği*, Binbaşioğlu Yayınevi, Ankara.
- Birdal, İ., Aydemir, N, (1992), *Yönetim Teorileri*, 1. Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Buluç, B, (2009), *Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15(57), 5-34.
- Bulut, Y., Bakan, İ, (2002), *Yöneticilerin Eğitimi: Kahramanmaraş'taki Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama*, Amme İdaresi Dergisi, 15(2), 93-117, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z, (2002), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z, (2003), *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş, (2008), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 8. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş, (2011), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 14. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., Demirel, F, (2008), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 2. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Can, N, (2001), *Yönetici Adaylarının Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşleri. Eğitim Araştırmaları*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Cemaloğlu, N, (2002), *Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü*, Milli Eğitim Dergisi, 153, 1-9.
- Cemaloğlu, N, (2007a), *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1), 73-112.
- Cemaloğlu, N, (2007b), *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Yıldırma Arasındaki İlişki*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 77-87.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K, (2000), *Research Methods in Education*, 5. Baskı, RoutledgeFalmer, London New York.
- Çelik, V, (1995), *Eğitim Yöneticisinin Vizyonu ve Misyonu*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1(1), 47-52.

- Çelik, V, (2000), *Eğitimsel Liderlik*, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M, (2001), *Challenging the Orthodoxy of Effective School Leadership*, Leadership in Education, 4(1), 39-56.
- Deniz, L., Hasaebioğlu-Strauss, T., (2002), Öğretmen Liderlik Stilleri Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Çalışması, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 55-62.
- Drucker, P.F., (2000), *Gelecek İçin Yönetim*, Çev. Fikret Üçcan, Ankara: İş Bankası Yayınları.
- Erçetin, Ş., (2000), *Lider Sarmalında Vizyon*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Erdoğan, İ., (1991), *İşletmelerde Davranış*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, 242.
- Erdoğan, İ, (2003), *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Eren, E, (2001), *Örgütsel Davranış Yönetim ve Psikolojisi*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Eren, E., (2003), *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Garih, Ü, (2003), *İş Hayatında Motivasyon*, Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Giffith, J, (2004), *Relation of Principal Transformational Leadership to School Staff Job Satisfaction, Staff Turnover and School Performance*, Journal of Educational Administration, 42(3), 333.
- Gordon, T, (2002), *Etkili Liderlik Eğitimi*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Gümüşeli, A, (1996), *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*, Doçentlik Araştırması, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Günay, E, (2004), *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Kurum ve Yöneticilerinin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Atanmaları Üzerine Araştırma*, Milli Eğitim Dergisi, 161, Ankara.
- Güney,S, (2012), *Liderlik*, Nobel Akademik Yayınevi, Ankara.
- Güney, S.,Varoğlu, A.,Aktaş, A, (1996), *Özel ve Kamu Bankalarında İş Tatminine Yönelik Bir Araştırma*,Verimlilik Dergisi, 3.
- Güney, S., (1999), *Davranış Bilimleri Açısından Atatürk'ün Liderliği*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürsel, M, (2003), *Okul Yönetimi (Kurumsal ve Uygulamalı)*, 5. Basım, Eğitim Kitabevi, Konya.

- İlgar, L, (2000), *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*, Beta Basım, İstanbul.
- Kağan, M, (2005), *Devlet ve Özel İlköğretim Okulları ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumlarının İncelenmesi: Ankara İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kalaycı, Ş, (2009), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayınevi, Ankara.
- Kaptan, S, (1993), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Rehber Yayınevi, Ankara.
- Karahan, B., (2010), *Durumsal Liderlik*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.
- Karahan, M, (1998), *Türkiye Eğitim Sisteminde Eğitim Yöneticiliği*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Karasar, N, (1994), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., Ankara.
- Karasar, N, (2006), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karataş, S, Güleş, H, (2010), *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki*, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(2), 74-89.
- Kavrakoğlu, İ., (2001), *Değişimin Liderleri-İş Dünyasını 21. Yüzyıla Hazırlayan Liderlerin Bilinmeyen Değişim ve Liderlik Deneyimleri*, İstanbul: Mavi Kitaplar.
- Kaya, B, (2009), *Ebelerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Durumlarını Etkileyen Faktörler*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Kaya, Y., (1996), *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*, Bilim Yayınları, Ankara.
- Keser, A, (2005), *İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama*, Çalışma ve Toplum, 4, 76-95.
- Kılınç, T., (2006), *Durumsal Liderliğe Vroom-Yetton Yaklaşımı*, İ.Ü. İşletmesi Fakültesi Dergisi, 1(18), 15-24.
- Kınalı, G, (2000), *Devlet ve Özel Okullardaki Rehber Öğretmenlerin İş Tatminleri*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçel, T, (1995), *İşletme Yöneticiliği*, 5. Basım, Beta Yayınları, İstanbul.
- Koçel, T, (2003), *İşletme Yöneticiliği*, Beta Yayınları, İstanbul.

- Korkmaz, M, (2008), *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 53, 75-98.
- Kouzes, J. M., Posner, B. Z, (2003), *Leadership Practices Inventory Facilitator's Guide*, 3. Baskı, Pfeiffer A WileyImprint, San Francisco.
- Kul, M., Güçlü, M, (2010), *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi 7(2), 1021-1038.
- Leonard, E.C., Hilgert, R.L., (2004), *Supervision Concepts and Practices of Management*, South Western College Publications.
- Lunenburg, F.C., Ornstein, A. C, (1992), *Educational Administration*, WadsworthMeindl J. R. ReinventingLeadership: A RadicalSocial, Belmont.
- Maxwell, J.C., (2005), *Developing The Leader Within You*, USA: Nelson Business.
- Meriwether, C., Duyar, İ, (1997), *Okul Yönetimi*, YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- Mete, C, (2006), *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile İş Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oğuz, E, (2011), *Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(3), 377-403.
- Owens, R. G, (2001), *Organizational Behavior in Education - Instructional Leadership and School Reform*, Allyn & Bacon, Boston.
- Özdamar, K, (2004), *Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi*, Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- Özdemir, F, (2006), *Örgütsel İklimin İş Tatmin Düzeyine Etkisi: Tekstil Sektöründe Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Koşar, S., (2013), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, Pegem Akademi, Ankara.
- Özden, Y., (2002), *Eğitimde Yeni Değerler - Eğitimde Dönüşüm*, 5. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- Recepoğlu, E, (2008), *Okul Müdürlerinin Mizah Yeteneğinin Öğretmenlerin İş Doyumlarına Etkisi*, Eğitim ve Bilim, 33(150), 74-86.
- Sarı, M, (1987), *Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Yeterlikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Schermerhorn, J.R., (2004), *Management*, New York: John Wiley&Sons Inc.
- Starratt, R.J., (1995), *Leaders With Vision The Quest School Renewal*, California: Corwin Press Inc.
- Sungur, N, (1997), *Yaratıcı Düşünce*, 2. Baskı, Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Şahin, H., Dursun, A, (2009), *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumları: Burdur Örneği*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(18), 160-174.
- Şahin, İ, (1999), *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, S, (2004), *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler (İzmir İli Örneği)*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4(2), 365-396.
- Şirin, C, (2003), *Eğitim Kurumları Yönetici Adayları Eğitim Programının Etkililiği*, Yüksek Lisans Tezi, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, Kamu Yönetimi Yüksek Lisans Programı.
- Taşan, Ü, (2005), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Sağlığına Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Taşdan, M., Tiryaki, E, (2008), *Özel ve Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Eğitim ve Bilim, 33(147), 54-70.
- Taymaz, H, (2003), *Okul Yönetimi: İlköğretim ve Ortaöğretim Müdürleri İçin*, 7. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T, (2005), *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi*, Milli Eğitim Dergisi, 166, 1-12.
- Tosun, K, (1990), *İşletme Yönetimi*, 5. Baskı, İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul.
- Ubben, G. C., Hughes, L. W., Norris, C. J, (2001), *The Principal - Creative Leadership For Effective Schools*, 4th Ed., Allyn Bacon, Boston.
- WEB_1, (2005), Gümüşeli, A, *Okul Müdürleri İçin Geliştirilen Liderlik Standartları ve Bu Standartlarla İlgili Türk Eğitimcilerinin Görüşleri*,

- http://www.agumuseli.com/dokumanlar/makale/okul_mudurleri_liderlik_standart.pdf, 14/03/2014.
- WEB_2, (2006), Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, *Çağdaş Öğretmen Profili*,
<http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/EARGED%20%C3%87a%C4%9Fda%C5%9F%20%C3%96%C4%9Fretmen%20Profili.doc>, 10/04/2015.
- WEB_3, (1982), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 11. Milli Eğitim Şûrası Kararları.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113508_11_sura.pdf, 11/04/2015.
- WEB_4, (1967), Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., Lofquist, L. H, *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire, Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation: XXII*, http://vpr.psych.umn.edu/assets/pdf/MonographXXII20-ManualfortheMN_SatisfactionQuestionnaire.pdf, 26/12/2013.
- WEB_5, (1999), Zel, U, *Liderlik Teorileri*,
http://www.ugurzel.com/liderlik/turkce/teoriler/Bolum1_yonetim_bilimi_ve_liderlik_kavrami.htm, 26/10/2014.
- WEB_6, (2002), Tanju, A., *Gerçek Liderlik*, <http://www.Tanjuargun.com>, 20/10/2014.
- WEB_7, (2006), Baltas, A., *Liderlik*, <http://www.baltas-baltas.com/webZy>, 28/11/2014.
- Yavuz, M., (2010), *Liderlik Uygulamaları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması*, Eğitim ve Bilim, 35(158), 143-157.
- Yılmaz, A., Boğa Ceylan, Ç., (2011), *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(2), 277-294.
- Yılmaz, E., İzgar, H, (2009), *İlköğretimde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumlarının Okullardaki Örgütsel Yaratıcılık Açısından İncelenmesi*, İlköğretim Online, 8(3), 943-951.
- Yüksel, F, (2002), *Yönetici Adaylarının Mantıklı Karar Verme ve Problem Çözme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*, Eğitim ve Bilim Dergisi, 27(125), 8-16.

EKLER

EK A. Minnesota İş Doyumu Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Aşağıdaki sorular Okan Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Bölümü adına yapılacak bir tez çalışması için verilmiştir. Her iki sayfadaki soruları dikkatlice okuduktan sonra size en uygun gelen ifadedeki boşluğa "X" işareti koyunuz. Lütfen her soruyu cevaplayınız. Veriler, amacı dışında kullanılmayacak ve verdiğiniz bilgiler araştırmacı dışında kimse tarafından değerlendirilmeyecektir. Araştırma kişilerle ilgili olmadığından ankete katılanların isimleri önem taşımamaktadır, belirtmenize gerek yoktur.

Katılımınız ve katkınız için teşekkür ederim.

Pınar ÇINARCI (pcinarc@gmail.com)

BÖLÜM I

1. Öğrenim Durumunuz:

() Lisans () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer

2. Branşınız:

() Sosyal Bilimler (Dil-Tarih-Edebiyat gibi) () Fen –Matematik Bilimleri (Teknoloji- matematik gibi)
() Teknik-Sanat (Resim-Beden Eğitimi.-Müzik- Tasarım-gibi)

3. Öğretmenlik Kıdeminiz:

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

4. Bu okulda kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

() İlk yıl () 1-2 yıl () 3-5 yıl () 6-10 yıl () 11 yıl ve üzeri

5. Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

6. Yaşınız:

() 29 ve altı () 30-39 () 40 ve üzeri

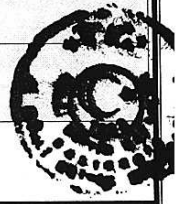
BÖLÜM II

Aşağıda işinizin çeşitli yönleriyle ilgili cümleler bulunmaktadır. Her cümleyi dikkatli okuyarak belirtilen yönünden ne derece memnun olduğunuzu "X" işareti ile belirtiniz.

	ŞİMDİKİ İŞİMDEN;	HİÇ MEMNUN DEĞİLİM	MEMNUN DEĞİLİM	KARARSIZIM	MEMNUNUM	ÇOK MEMNUNUM
1	Beni her zaman mutlu etmesi bakımından					
2	Tek başıma çalışma olanağının olması bakımından					
3	Arasıra değişik şeyler yapabilme şansının olması bakımından					

EK A, Devamı

4	Toplumda "saygın" bir kişi olma şansını bana vermesi bakımından					
5	Yöneticimin çalışanları yönetim tarzı açısından					
6	Yöneticimin karar vermedeki yeteneği bakımından					
7	Vicdanıma aykırı olmayan işler yapabilmem açısından					
8	Bana sabit bir iş sağlaması bakımından					
9	Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olmam bakımından					
10	Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından					
11	Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansının olması bakımından					
12	İş ile ilgili alınan kararların uygulanması bakımından					
13	Yaptığım iş ve karşılığında aldığım ücret bakımından					
14	İş içinde terfi olanağımın olması açısından					
15	Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini bana vermesi bakımından					
16	İşimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını bana sağlaması açısından					
17	Çalışma şartları bakımından					
18	Çalışma arkadaşlarımla birbirleri ile anlaşması açısından					
19	Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilme açısından					
20	Yaptığım iş karşılığında elde ettiğim başarı duygusundan					



EK B. Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeği

Okulumuzun müdürü,	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1-Başkalarından belediklerini kendisi de yaparak bir model oluşturur					
2-Enerji ve zamanını birlikte çalıştığı insanların üzerinde uzlaştığı konulara harcar					
3-Yükümlülüklerini ve vaatlerini mükemmel bir şekilde yerine getirir					
4-Ulaşmayı istediğimiz vizyonumuzu şekillendirir					
5-Ulaşılabilir amaçlar belirler, somut planlar yapar, üzerinde çalıştığımız program ve projeler için ölçülebilir hedefler ortaya koyar					
6-Liderlik ilkeleri açık ve nettir					
7-Ortak değerlere bağlanma konusunda örnek olan insanları herkesin önünde açıkça takdir eder					
8-Başarıyı kutlamanın bir yolunu mutlaka bulur					
9-Örgütü (okulu) geliştirmek için ortak değerler etrafında uzlaşma sağlar					
10-Davranışlarının birlikte çalıştığı insanları nasıl etkilediği ile ilgili geribildirim alır					
11- bir resmini şekillendirir					
12-İnsanların ortak görüşünün desteğini alarak uzun dönemli çalışmalar içerisine girebilir					
13-Yeteneklerini test etmek için fırsatlar arar					
14-Gelecekteki muhtemel gelişmelerin bugünkü çalışmalarımızı nasıl etkilediği ile ilgili konuşmalar yapar					
15-İşlerimizi geliştirmenin yeni yollarını bulmak için okul dışında da arayış içerisinde					
16-İnsanlara, çalışmalarında değişiklikler ve yenilikler yapabilme yeteneklerini kullanma fırsatı verir					
17-Gelecekle ilgili hayal ettiklerini çalışanlarla paylaşır					
18-İşini iyi yapan insanları takdir eder					
19-İnsanları, başarıları ve katkıları için ödüllendirir					
20-Takımda yer alanları katkılarından ötürü destekler ve takdir eder					
21-Kendisi ile birlikte çalışanlar arasında işbirliğini geliştirir					
22-İnsanların yeteneklerine olan güvenini söylemeye önem verir					
23-İnsanlara değer verir ve saygı duyar					
24-İnsanların kendilerini geliştirmelerini ve mesleklerinde yeni beceriler edinmelerini destekler					
25-İşlerini nasıl yapacakları konusunda insanları özgür bırakır					
26-Çalışmalarımızın önemini ve amacını samimi olarak açıklar					
27-İnsanları, kendi kararlarını verebilmeleri için destekler					
28-Başarısızlık söz konusu olsa bile risk almaktan çekinmez					
29-Farklı bakış açısına ve farklı düşüncelere açıktır					
30-Başarısızlıkları da öğrenme fırsatı olarak değerlendirir					



EK C. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı: 99191664/605.01/1139992

28/05/2013

Konu:

..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne)
..... MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Valilik Makamının 27/05/2013 tarih ve 1111781 sayılı Onayı

2012-2013 Eğitim Öğretim yılında İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü yüksek lisans öğrencisi Pınar ÇINARCI'nın "Ortaokullarda Çalışan Eğitim Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş/Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırması ilimizde bulunan Müdürlüğümüze bağlı ekli listedeki ortaokullarda görevli öğretmenlerimize yönelik anket çalışması ilgi Makam Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu anket formlarını ekli listedeki okul müdürlüklerine duyurulmasını, 14 Haziran 2013 tarihine kadar belirtilen öğretmen sayıları kadar katılımın sağlanarak, Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme bürosuna gönderilmesi hususunda gereğini önemle rica ederim.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yakup YILDIZ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ekler:

EK-1 : Anket Uygulanacak Ortaokullar
Listesi (2 Sayfa)
EK-2 : Anket Formları Zarfı (1 Adet)
Not : Merkez Okullar ve İlçeler Anket Formlarını
Evrak Kayıt bürosundan elden teslim alacaklardır.

Dağıtım :

Burhaniye, Dursunbey, Edremit, Erdek,
Gömeç, Gönen, Ayvalık, Balya, Bandırma,
Bigadiç, Havran, İvrindi, Kepsut, Manyas,
Sındırgı, Susurluk İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8e74-80fd-3d15-a437-fdea kodu ile yapılabilir.

Kasaplar Mahallesi Sındırgı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR
Elektronik Ağ: balikesir.meb.gov.tr
E-posta: stratejigelistirme10@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Erkan KAMERTAY VHKİ
Tel: (0 266) 239 62 73 - 175
Faks: (0 266) 239 62 74

EK D. Uygulama Yapılan Okullar

ANKET UYGULANACAK ORTAOKULLAR	
OKUL ADI	ÖĞR. SAYISI
MERKEZ	
23 NISAN ORTAOKULU	17
ALBAY TAYYAR ORTAOKULU	8
ALİ HİKMET PAŞA ORTAOKULU	20
ALİ ŞUURİ ORTAOKULU	10
ALTI EYLÜL ORTAOKULU	10
ATATÜRK ORTAOKULU	20
BURHAN ERDAYI ORTAOKULU	15
CUMHURİYET ORTAOKULU	10
ÇİĞDEM BATUBEY ORTAOKULU	15
FATİH ORTAOKULU	10
FEVZİ ÇAKMAK ORTAOKULU	20
GAZİ ORTAOKULU	8
ZAĞNOS PAŞA ORTAOKULU	35
GENERAL KEMAL ORTAOKULU	15
HASAN BASRİ ORTAOKULU	10
HATİCE FAHRİYE EĞİNLİOĞLU ORTAOKULU	20
KARAHALLILAR ORTAOKULU	10
KAYABEY ORTAOKULU	8
MEHMET AKİF ERSOY ORTAOKULU	25
MEHMET ŞEREF EĞİNLİOĞLU ORTAOKULU	10
MEHMETÇİK ORTAOKULU	20
MERKEZ ZAFER ORTAOKULU	8
KARESİ ORTAOKULU	12
PLEVNE ORTAOKULU	10
SAKARYA ORTAOKULU	10
SEVİNÇ KURŞUN ORTAOKULU	35
Ş.J. T. CENGİZ EVRANOS ORTAOKULU	10
75. YIL ORTAOKULU	10
	411
OKUL ADI	ÖĞR. SAYISI
BURHANİYE	
BAHÇELİEVLER ORTAOKULU	8
CUMHURİYET ORTAOKULU	8
NADİR TOLUN ORTAOKULU	10
	26
DURSUNBEY	
ATATÜRK ORTAOKULU	8
ÜÇEYLÜL ORTAOKULU	8
125. YIL YİBO ORTAOKULU	10
	26
EDREMİT	
75. YIL ORTAOKULU	8
ŞEHİT HAMDİ BEY ORTAOKULU	8
CUMHURİYET ORTAOKULU	8
GÖBELEZOĞLU ORTAOKULU	8
İSTİKLAL ORTAOKULU	8
KARAGÖZOĞLU ORTAOKULU	10
M. AKİF ERSOY ORTAOKULU	15
	65
ERDEK	
18 EYLÜL ORTAOKULU	12
ATATÜRK ORTAOKULU	10
	22
GÖMEÇ	
ŞEHİT MUSTAFA GÜVENÇ ALDEMİR ORTAOKULU	8
	8
GÖNEN	
ATATÜRK ORTAOKULU	8
KARŞIYAKA 100. YIL ORTAOKULU	8
MEHMET AHMET GENÇ ORTAOKULU	8

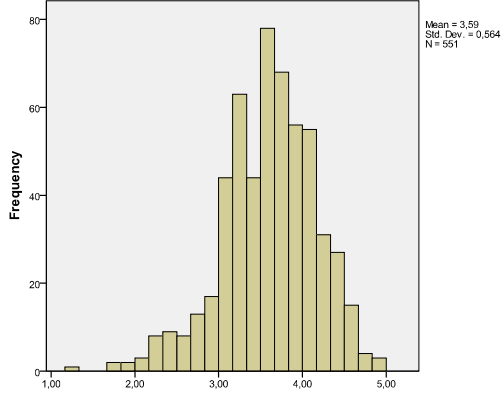
EK D, Devamı

AYVALIK	
15 EYLUL ORTAOKULU	10
MEHMET AKİF ERSOY ORTAOKULU	15
SAKARYA ORTAOKULU	10
ALİ ÇETİNKAYA ORTAOKULU	8
	43
BALYA	
ZÜBEYDE HANIM Y. BÖLGE ORTAOKULU	8
	8
BANDIRMA	
HASAN ATLI ORTAOKULU	8
17 EYLUL ORTAOKULU	10
BANDIRMA ORTAOKULU	10
CUMHURİYET ORTAOKULU	15
FATİH ORTAOKULU	10
HÜRRİYET ORTAOKULU	8
100. YIL ORTAOKULU	8
MARMARA ORTAOKULU	8
ŞEHİT SÜLEYMANBEY ORTAOKULU	10
CEMİL KAYA ORTAOKULU	8
VECHİBEY ORTAOKULU	8
YAMANEGELİ ORTAOKULU	10
ZÜBEYDE HANIM ORTAOKULU	8
	121
BİGADİÇ	
ATATÜRK ORTAOKULU	10
CUMHURİYET ORTAOKULU	8
75. YIL ETİ HOLDİNG ORTAOKULU	8
	26

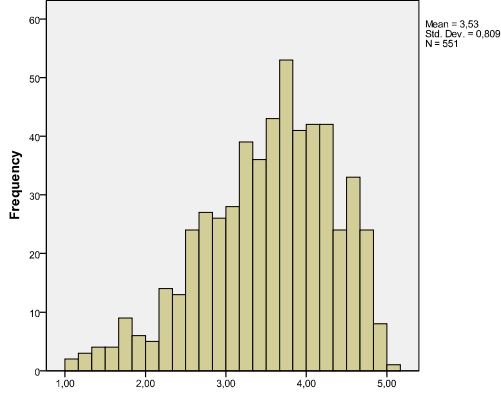
MEHMET AKİF ERSOY ORTAOKULU	8
MEHMET ÇANAKÇI ORTAOKULU	8
İŞİL İPEK ORTAOKULU	8
KAYMAKAM RAHMİ BEY ORTAOKULU	10
	58
HAVRAN	
SEKİZEYLÜL ORTAOKULU	12
ŞEHİT EYÜP KARATAŞ ORTAOKULU	10
	22
İVRİNDİ	
GAZİ EVRENOS ORTAOKULU	8
7 EYLUL ORTAOKULU	8
	16
KEPSUT	
125. YIL YİBO ORTAOKULU	8
OKTAY KOÇMAN ORTAOKULU	10
	18
MANYAS	
ATATÜRK ORTAOKULU	8
	8
SİNDİRĞİ	
CUMHURİYET ORTAOKULU	8
YAĞCIBEDİR ORTAOKULU	10
İBRAHİM ETHEM AKINCI ORTAOKULU	8
	26
SUSURLUK	
ATATÜRK ORTAOKULU	8
MEHMETÇİK ORTAOKULU	12
FATİH ORTAOKULU	8
NİMET SADIK ÖZYİĞİT ORTAOKULU	8
	36
	940

EK E. Ölçeklere Ait Histogram Grafikleri

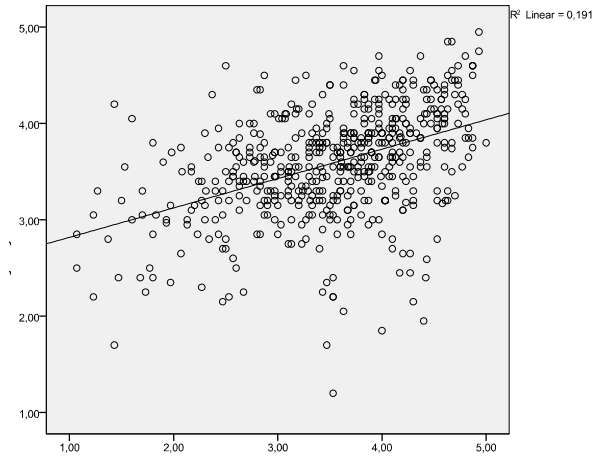
EK E-1. Minnesota İş Doyumu Ölçeği



EK E-2. Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeği



EK F. İş Doyumu İle Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları Değişkenleri İçin Saçılım Diyagramı ve Regresyon Doğrusu



ÖZGEÇMİŞ

1980 yılında Ankara’da doğdum. İlkokulu Ankara Bayrak Garnizonu İlkokulu ile Kıbrıs Girne 23 Nisan İlkokulu’nda, ortaokulu Adana Atatürk Ortaokulu ile Balıkesir Gönen Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu’nda, liseyi Bursa Ahmet Hamdi Gökbayrak Anadolu Öğretmen Lisesi’nde tamamladım. 2003 yılında Samsun 19 Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun oldum. Doğu hizmetimi, Bitlis Tatvan Yatılı İlköğretim Bölge Okulu’nda yerine getirdim. 2006-2008 yılları arasında Balıkesir Konakpınar Köyü’nde görev yaptım. 2008 yılında Balıkesir Merkez Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu’na atandım. Halen bu okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktayım.

Balıkesir, 2015

Pınar ÇINARCI